

**CRIANÇAS, CINEMA E MÍDIA-EDUCAÇÃO:  
Olhares e experiências no Brasil e na Itália**

**MONICA FANTIN**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Girardello**

**Exigência parcial para a obtenção do título no Curso de Doutorado em Educação,  
apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina**

**Ilha de Santa Catarina**

**Janeiro de 2006**

# **CRIANÇAS, CINEMA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**

**MONICA FANTIN**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Girardello**

**Exigência parcial para a obtenção do título no Curso de Doutorado em Educação,  
apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina**

**Ilha de Santa Catarina**

**Janeiro de 2006**

**Membros da Comissão Examinadora:**

1. \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Edmir Perrotti (ECA-USP)

2. \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)

3. \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

4. \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Diana Carvalho de Carvalho (UFSC)

5. \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Gilka Girardello (UFSC- Orientadora)

Fernando, Marcelo e Felipe,  
presença bem-humorada em minha vida.

## Agradecimentos

A Gilka Girardello, Sherazade das tantas histórias, que a cada orientação me instigava com possibilidades, avanços e recuos estratégicos, mantendo acesa a expectativa do próximo encontro e segurando o fio de Ariadne para não me deixar perder nos labirintos da tese, meu reconhecimento por sua sensibilidade intelectual na condução deste trabalho.

Ao Pier Cesare Rivoltella, que, com o olhar de Vermeer, me orientou com rigor, acuidade e generosidade sem igual na *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, apresentando-me a outros universos da estética e da mídia-educação, minha admiração por sua peculiar erudição ao tratar os temas da filosofia, educação, arte e comunicação.

Aos professores que participaram da qualificação: Edmir Perrotti, pela inspiradora e desviante *pedagogia do arco-íris*; José Gatti, pelas preciosas sugestões, e Mauro Pommer, pelas imprescindíveis indicações bibliográficas.

Às professoras Maria Luiza Belloni e Nilcéa Lemos Pellandré por acreditarem no projeto inicial.

Às professoras Elena Mosconi e Milly Buonanno e aos professores Mario Morcellini, Roberto Gianatelli, Carlo Tagliabue, Giovanni Bechelloni e Paolo Ardizzone, minha gratidão pelos *appuntamenti*.

A Graziela Gattulli, coordenadora do Projeto *Arrivano i film* da Regione Lombardia, e ao Prof. Franco Pandolfo do *Nuovo Laboratorio Multimediale di Como*, pelo carinho com que me atenderam, pelo precioso material dado e pela troca de experiências que fizemos.

Ao CNPq e à CAPES pelo Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior.

À professora Ana Lúcia Machado, da Escola Básica Vitor Miguel de Souza, que desenvolveu com suas crianças o percurso educativo sugerido pela pesquisa; à professora Maria M. da Rosa, da Escola Básica Batista Pereira de Florianópolis, por permitir a inserção de suas crianças na pesquisa; e às professoras Liliana Molinari, Elena Magri, Elena Belotti, Betty Tascia, Orietta Orsenigo, Conceta Altieri e Alessandra Mercadante, da *Scuola Secondo Circolo Cesare Battisti* de Treviglio, pela possibilidade de conhecer um pouco da realidade da escola pública italiana através da participação de suas crianças na pesquisa.

A Luiza Lins, pela possibilidade de *O Mágico de Oz* estar presente na III Mostra de Cinema Infantil, pelas oficinas e por seu incansável esforço de aproximar o cinema das crianças. E a Licia Brancher, pelo carinho na Mostra de Vídeo e tudo o que ela representa para o cinema na cidade.

Ao Lucio, pela oficina de *pinhole*.

A Maria Tereza, pela cuidadosa e atenta revisão.

A Maria Tereza Arrigoni, pelas aulas e revisões de italiano.

A Floriana, pela essencial acolhida “milanesa”.

A *zia* Maria, *zia* Teresina e a todos os familiares italianos pela importante redescoberta de minhas raízes.

A Alessandra, Vera, Silvio, Elsa, Flavia, Magda, Priscilla, Silvia, Bárbara, Roberta e Giulio, pelas trocas e dicas de sobrevivência na universidade italiana.

A Valéria, Koca, Telma, pela possibilidade de conviver com amigos tão especiais. E a todos os amigos e amigas que estiveram comigo neste percurso.

A tia Umbelina, pelas palavras precisas de confiança e estímulo. E ao seu Joaquim, pelo carinho e por suas tantas histórias com o cinema.

A Maristela e Márcia, pelas tantas discussões e decisivas sugestões. A Marisa e Marilu pela torcida e ao Mauro pela retaguarda sutil.

Aos meus pais, que me ensinaram a gostar de cinema, pela confiança, incentivo e apoio sem medida.

Ao Fernando, pelo amor, companheirismo e presença fundamental durante minha ausência com os meninos.

Aos meus filhos, Marcelo e Felipe, pela delícia do denginho de mamãe, pela compreensão, força e coragem que demonstraram nos momentos em que ficamos longe, por suas inquietantes e inspiradoras observações sobre os filmes e sobre a vida.

E a todas as crianças que participaram deste trabalho dando-lhe singularidade e um brilho especial.

## Resumo

O trabalho procura analisar a relação das crianças com o cinema na escola, entendida como possibilidade de experiência de significação. Considerando a importância da mediação escolar no processo de apropriação, o trabalho incluiu uma pesquisa de recepção do filme *O Mágico de Oz* (V. Fleming, 1939), realizada com crianças de diferentes contextos sócio-culturais em duas escolas públicas de Florianópolis/SC e em uma escola pública de Treviglio, na Itália. A partir de uma concepção de mídia-educação que envolve educar *com*, *sobre* e *através* dos meios, foi desenvolvido um percurso para a educação cinematográfica na escola com a produção de um audiovisual para intercâmbio entre as crianças brasileiras e as italianas. Observadas as diferenças de contexto sócio-cultural e as semelhanças relativas à especificidade do “ser criança” na leitura dos filmes, algumas fronteiras foram ultrapassadas, demonstrando os diversos níveis de apropriação necessários à passagem da vivência à experiência fílmica. Nesse processo, a tríple mediação - filme, crianças e professor(a) - na fruição, análise, compreensão criativa e produção de mídias em contextos educativos pode contribuir para que a poesia do cinema se manifeste na participação estética das crianças, na sua cultura e na experiência coletiva de significação.

## Abstract

This study seeks to analyze the relationship of children with cinema in schools, understood as a possibility of experience of signification. Considering the importance of school mediation in the process of appropriation, the study looks at reception of the film *The Wizard of Oz* (V. Fleming, 1939) by children from different sociocultural contexts, in two public schools in Florianópolis, Brazil and at a public school in Treviglio, Italy. Based on a concept of media-education that involves education *with, about and through* media, a route for cinematographic education in schools was developed through the production of an audiovisual exchanged between the Brazilian and Italian children. Observing the different sociocultural contexts and the relative similarities in the specificity of “being children” in the reading of films, some borders were crossed, demonstrating the various levels of appropriation necessary for the passage from filmic “occurrence” to filmic “experience”. In this process, the triple mediation – film, children and teacher – in the fruition, analysis, creative comprehension and production of media in educational contexts can contribute for the poetry of cinema to be manifest in the aesthetic participation of children, in their culture and collective experience of signification.

## Riassunto

Il lavoro cerca di analizzare il rapporto dei bambini con il cinema nella scuola, concepito come possibilità di esperienza di significazione. Considerata l'importanza della mediazione scolastica nel processo dell'appropriazione, il lavoro contiene anche una ricerca sulla ricezione del film *Il Mago di Oz* (Fleming, 1939), realizzata con bambini di diversi contesti socioculturali in due scuole pubbliche di Florianópolis/SC e in una scuola pubblica di Treviglio, in Italia. A partire da una concezione di media education che coinvolge educazione *con* i media, *ai* media e *per* i media, è stato svolto un percorso per l'educazione cinematografica nella scuola con la produzione di un audiovisivo per l'intercambio fra bambini brasiliani e italiani. Osservate le differenze del contesto socioculturale e le somiglianze relative alla specificità dell'essere *bambini* nella lettura dei film, alcune frontiere sono state oltrepassate, facendo vedere i diversi livelli di appropriazione necessari al passaggio del “vissuto” all'esperienza filmica. In questo processo, la triplice mediazione – film, bambini e insegnante – nella fruizione, analisi, comprensione creativa e produzione di media in contesti educativi, può contribuire affinché la poesia del cinema si manifesti nella partecipazione estetica dei bambini, nella loro cultura e nell'esperienza collettiva di significazione.



## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1: Infância e Culturas Infantis .....</b>	<b>31</b>
1.1 Culturas e direitos da infância .....	33
1.2 Produção cultural para crianças .....	42
1.3 Cultura de mídia e cultura lúdica .....	46
1.4 As crianças e as novas sociabilidades .....	54
<b>Capítulo 3: Cinema, Televisão e Participação Estética .....</b>	<b>100</b>
3.1 Cinema e filme .....	100
3.2 Cinema como arte, indústria, dispositivo e linguagem .....	105
3.3 A relação entre cinema e televisão .....	113
3.4 A participação estética e cinema .....	123
3.5 Modos de ver filmes no cinema e na televisão .....	131
<b>Capítulo 4: Cinema e Educação .....</b>	<b>140</b>
4.1. Mídia-educação e cinema .....	140
4.2 Educar para o cinema na escola .....	144
4.3. Experiências de cinema e educação nos contextos italiano e brasileiro .....	149
4.4 Análise de filmes em contextos educativos .....	162
Compreensão criativa.....	170
4.5 Qualidades e adequação dos filmes .....	174
Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes para crianças na escola.....	187
<b>Capítulo 5: Aproximações: Criança, Cinema e <i>O Mágico de Oz</i> .....</b>	<b>192</b>
5.1 Primeira aproximação: imagens, olhares e falas das crianças na II Mostra de Cinema Infantil .....	192
Algumas inquietações.....	197
5.2. Segunda aproximação: que filme é esse? .....	199
Por que <i>O Mágico de Oz</i> .....	199
Ficha técnica.....	201
Sinopse .....	202
Contextualização .....	204
Adaptação do livro ao filme .....	208
Vendo o filme com Salman Rushdie .....	210
5.3 Terceira aproximação: vendo o filme com as crianças .....	218
No escuro do cinema .....	218
Depois que a luz acende .....	223
5.4 Quarta aproximação: que crianças são essas? .....	225
Relação crianças-pesquisadora.....	225
Relação criança-criança.....	234
Relação crianças-escola.....	240

<b>Capítulo 6: As Crianças e os Filmes: suas Falas e Significações .....</b>	<b>246</b>
6.1 Representação .....	247
O que é cinema para você.....	248
O que um filme deve ter para agradar às crianças.....	252
Filmes preferidos .....	259
Diferenças entre cinema e televisão.....	262
6.2 Participação estética .....	266
O que mais gostou no filme.....	267
Do que não gostou no filme.....	269
Passagem do branco-e-preto ao colorido .....	272
Efeitos especiais .....	275
Música .....	281
6.3 Apropriação .....	285
Compreensão criativa.....	287
Aprendizagens a partir do filme .....	294
Inspirações: o que o filme provoca .....	304
6.4 Papel das especificidades nas respostas das crianças .....	310
<b>Capítulo 7: Cinema na Escola: Proposta de Percurso Educativo .....</b>	<b>315</b>
7.1 O cinema na produção de mídias na escola .....	316
7.2. Um percurso educativo .....	322
Pressupostos e princípios gerais no trabalho com cinema e crianças.....	323
Projeto experimental .....	325
7.3 Análise do percurso .....	330
Oficina de fotografia <i>pinhole</i> .....	334
Oficina de fotografia digital .....	337
Construindo o roteiro .....	342
Começam as filmagens .....	348
Labirintos da edição .....	353
Dilemas da pesquisadora .....	354
Apreciação e avaliação .....	356
7.4 Desafios .....	359
Alguns limites .....	359
Conhecer, interagir e gostar .....	360
Construção das competências específicas do fazer pedagógico .....	360
Organização dos conteúdos no tempo ideal, necessário e disponível.....	361
Infra-estrutura física e simbólica.....	362
Algumas possibilidades.....	363
Participação e autoria na cultura da criança.....	363
Relação entre a “cultura da criança” e a “cultura para a criança”.....	364
Ampliação dos repertórios filmicos e culturais .....	364
Formação e sensibilidade na mediação do educador .....	365
<b>Considerações Finais: Onde Estão os Arco-Íris? .....</b>	<b>369</b>
<b>Referências .....</b>	<b>383</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>394</b>

“Trata-se de uma necessidade moderna, ainda não cantada em versos. O cinema nos faz ficar tristes e nos faz ficar alegres. Incita-nos à reflexão e nos livra de preocupações. Alivia o fardo da vida cotidiana e serve de alimento à nossa imaginação empobrecida. É um amplo reservatório contra o tédio e uma rede indestrutível para os sonhos. A cada dia milhões de pessoas buscam seu isolamento, seu grato anonimato, a neutralidade do seu apelo ao ego, a estória narrada de forma compacta, o colorido jogo de emoção, força e amor que risca a tela. Depois, transitoriamente mudada, saem à luz do dia ou para a noite; cada qual agora seu próprio filme, cada qual possuída do ‘brilhante reflexo’ da vida – ou, pelo menos, da imagem desse reflexo – até que a realidade inexorável as recupere para sua característica aspereza”.

Hugo Mauerhofer

## Introdução

*O que eu mais gosto no filme? Eu gosto das coisas que acontecem no filme, da história (Maira, 7)*

*Eu gosto dos personagens porque eles que fazem a emoção da história, tanto divertida quanto triste para nós (Thainá, 8)*

*Eu gosto de tudo, da história, dos personagens, dos efeitos especiais, do cenário, da música, de tudo (Matheus, 8)*

O gosto das crianças pelos filmes ilustra que o cinema “*é um modo de contar histórias*” (Davide, 9) e “*muitas histórias*” (Fabricia, 8). As crianças têm necessidade e o direito de ver e ouvir histórias que emocionem, divirtam, eduquem, informem, façam pensar. E, tal como a brincadeira, em que as crianças aprendem o real pela simulação, a ficção ajuda a estruturar nossa experiência passada e presente e também a imaginar o futuro.

Hoje, num país em que se lê pouco como o Brasil, parte da necessidade de ficção das crianças é suprida pelos filmes que passam na televisão<sup>1</sup>. Eles estão inseridos num amplo sistema intertextual midiático, em que é difícil a delimitação de fronteiras entre filmes, programas de televisão, músicas, jogos de computadores e brinquedos, apesar de suas especificidades. Essa “inquietante presença” das mídias na vida e na educação das crianças levou-me a investigar as interações e os significados que o filme possibilita construir, já que a relação criança e cultura e o papel das mediações neste contexto tem sido o eixo principal das minhas reflexões.

Para alguns, a necessidade da ficção escapista e do melodrama se justifica e se fortalece quando a vida real se torna mais insatisfatória e na medida em que cresce a degradação ética, moral e intelectual da sociedade. Para outros, essa necessidade possui efeito de aparelho ideológico, necessário à manutenção das estruturas dominantes. E para alguns cineastas próximos da psicanálise, a cada dia o cinema torna suportável a vida de milhões de pessoas que “*catam as migalhas dos filmes assistidos*”<sup>2</sup> que lhes substituem aspirações e protelam fantasias. Seriam tais argumentos válidos em se tratando de crianças? Da mesma forma que uma ação de cem milhões de espectadores sem TV a cabo, sem jornais, sem

---

<sup>1</sup>No Brasil, os filmes de sucesso são vistos por cerca de um milhão de pessoas no cinema. Os jornais de maior tiragem não chegam a um milhão de leitores. As peças teatrais de enorme sucesso atingem 500 mil espectadores e um livro se torna um *best seller* com 50 mil leitores. Os que possuem TV a cabo são em torno de 6 milhões. E cerca de cem milhões de brasileiros assistem TV aberta diariamente. Ver Furtado, 2002.

<sup>2</sup> Mauerhofer, 2003, p.380.

cinema, sem teatro, sem livros, encontra nos filmes e na televisão aberta fragmentos de informação e entretenimento, para muitos essa relação das crianças com os filmes permite experiências que tanto fazem vislumbrar os condicionamentos que determinam nossa existência como asseguram um insuspeitado espaço de liberdade, conforme dizia Benjamin ainda na década de 30.

O potencial emancipador das obras culturais é discutido por vários autores a partir da relação entre conhecimento, política e estética. Foi com Yúdice que comecei a pensar esse potencial no âmbito da educação, mais especificamente a partir da relação da criança com as culturas da mídia. Como conciliar a “essência” transgressora e transformadora da arte com a tendência à normatividade da educação? E como as crianças interagem com tudo isso?

Precisamos entender as crianças em seus direitos sociais, como sujeitos que produzem cultura e nela se produzem, muitas vezes subvertendo a ordem das coisas e transformando o real, não só para compreendê-las melhor mas também para tentarmos ver o mundo a partir de seus olhos a fim de entender sua relação com a cultura, e neste caso específico, com o cinema.

Muitos olhares têm sido lançados para saber o que acontece com as pessoas, e particularmente com as crianças, numa sala de cinema. No olhar das diversas teorias do cinema, da psicanálise, da semiótica poderíamos encontrar explicações sobre a história, a ideologia, o desejo, a posição simbólica e tantas outras. E se nos aproximarmos do olhar dos próprios espectadores podemos entender melhor o que acontece no espaço-tempo próprio das fronteiras da “situação cinema”<sup>3</sup>. A especificidade das reações das crianças, seus olhares, falas, silêncios e gestos podem nos dizer muito sobre a experiência desta significação. É neste cruzamento de olhares que se situa a escolha deste trabalho.

Os olhares das crianças estão atravessados pelas mediações do mundo adulto em suas diversas expressões através da cultura. Nas falas das crianças podemos perceber desde obviedades, estranhamentos e “requintes de simplicidade” até sofisticadas impressões que desafiam nossa capacidade de interpretar os possíveis significados que se movimentam do ato à potência, nos sinuosos caminhos da mediação. A intenção deste trabalho move-se entre o exercício de “ver e ouvir as inexistências” de que fala Manoel de Barros, e a construção de um olhar que perscruta, que “não pretende iluminar ou traduzir o visível mas apenas excitar o invisível”, como diz Adauto Novaes.

Muitos aspectos poderiam ter sido privilegiados neste olhar: a literatura, a música, o teatro, as artes plásticas, a fotografia, o computador. O recorte escolhido foi o da relação da

---

<sup>3</sup> Mauerhofer, 2003, p.378.

criança com o cinema através do filme *O Mágico de Oz*, objetivando investigar a **apropriação dos filmes feita pelas crianças e a mediação escolar na experiência da significação.**

Como na montagem de um filme, em que a justaposição de fragmentos deixa intervalos propícios a serem completados pelo processo de significação, este trabalho certamente apresenta muitos espaços a serem preenchidos. Procurei enfatizar um entendimento de educação como ação em busca da significação, e a mediação escolar na relação entre a criança e a cultura se refere aqui às ações que procuram ampliar os conhecimentos e interações das crianças, fazendo-as entender como suas experiências participam dos sistemas simbólicos da cultura. No caso desta experiência específica, procurei identificar em que medida a escola estaria sendo um espaço em que as crianças possam transformar a vivência passageira de uma prática cultural como ir ao cinema ou ver filmes em experiências de significação, inclusive através de sua participação na produção de cultura.

Se em muitos discursos brasileiros informados parece lugar-comum defender o ponto de vista da criança, considerando os avanços do conhecimento acadêmico sobre a infância, paradoxalmente presenciamos certa incapacidade da escola e dos educadores em lidar com as crianças (e jovens) nascidos e crescidos num mundo em profundas e rápidas transformações. Nesse sentido é fundamental investigar as possibilidades de um maior diálogo entre a educação e outras áreas em que a cultura contemporânea se constrói.

Pensar a relação entre criança e cultura significa buscar compreender a experiência cultural das crianças com as mídias. No âmbito internacional há muito material publicado a respeito a partir de diversas perspectivas (como Buckingham, Bazalgette, Jacquinot, Ferrés, Rivoltella, Barbero, que são algumas das referências deste trabalho). No Brasil poderíamos destacar o crescimento de pesquisas sobre a criança e suas relações com a cultura no processo de subjetivação assim como sobre a relação entre mídias e educação do ponto de vista da produção, da recepção e da mediação (Jobim e Souza, Soares, Belloni, Fischer, Duarte, Girardello, entre outros). Além disso, diferentes projetos sobre cinema e educação estão sendo desenvolvidos por diversas associações culturais e ONGs em diferentes contextos. A escola, no entanto, parece ainda estar aquém de pensar estes projetos.

Por parte das escolas, percebemos que muitas vezes os educadores acabam fazendo escolhas apressadas e sem a devida fundamentação, havendo muito a ser feito nessa área. Quanto à oferta de produtos para crianças, há uma lacuna e um quase inexistente diálogo entre o que é proposto nas pesquisas acadêmicas e as leis da produção regidas pelo mercado. As crianças acabam consumindo o que lhes é oferecido pela escola e pelo mercado, havendo

poucas oportunidades de mediações significativas que lhes permitam para fazer escolhas diferenciadas e interpretações plurais. Todas essas relações são muito complexas e nem sempre envolvem interesses comuns, o que nos desafia ainda mais. É com essa teia de significados que o trabalho pretende contribuir, procurando enriquecer as referências da interface educação-comunicação e na perspectiva da mídia-educação. O uso de conceitos gerados fora do campo da educação precisa ser feito se quisermos transformar as práticas escolares no sentido de abri-las ao conhecimento produzido noutros espaços culturais.

Considerando que o cinema pode atuar para construir relações que ampliem o conhecimento de si e do outro, o **objetivo** deste trabalho é **compreender melhor as possibilidades de apropriação do filme pela criança em diferentes contextos sócio-culturais e o papel da mediação escolar na experiência da significação**. Ou seja, de modo específico, entender como as possibilidades de apropriação da criança a partir de sua relação com o filme *O Mágico de Oz* podem ser potencializadas pela mediação escolar. Para tanto busquei investigar diversas questões: Qual o papel do cinema na formação estético-cultural das crianças? Quais as possibilidades de mediação escolar na relação entre as crianças e o cinema? Como pensar critérios de qualidade e adequação dos filmes em contextos formativos? Que representações, usos e apropriações crianças de diferentes contextos sócio-culturais constroem a partir dos filmes que assistem? Na relação das crianças com os filmes, como a mediação escolar pode enriquecer a experiência em termos estéticos de fruição, análise e produção?

Para tentar responder a tais questões foi necessário procurar frestas no mundo e na cultura infantil, percorrendo caminhos em diferentes tempos e espaços, o que exigiu certa ousadia. Para ao menos garantir alguma base a essa ousadia, as condutas foram ancoradas em uma pesquisa teórico-pragmática<sup>4</sup>, compreendendo o “método como desvio”. A fim de assegurar um mínimo de coerência e um máximo aproveitamento das observações, o universo escolhido foram alguns aspectos da relação da criança com o cinema.

Neste caminho destaco a seguir o horizonte teórico de alguns conceitos que permearam o diálogo construído com as crianças, com uma experiência de intervenção escolar e com autores que se tornaram apoio para a interpretação, não apenas através da aplicação teórico-prática de suas idéias, mas como referências estimulantes para minha imaginação. Em

---

<sup>4</sup> Embora seja difícil delimitar as fronteiras entre experimentação didática, intervenção educativa e pesquisa-ação nas pesquisas no campo da mídia-educação, enquadro esta pesquisa na interface “teórico-pragmática”, entendendo a dimensão teórica a partir da análise crítica das teorias e a dimensão pragmática no sentido da intervenção prática e da experimentação realizada na pesquisa de campo. Sobre uma tipologia dos diversos

seguida situo o percurso metodológico e o caminho trilhado, para então apresentar a organização do trabalho.

### **Método como desvio**

A compreensão de Benjamin sobre o método como desvio foi muito inspiradora para este trabalho. Ao lidar com crianças e arte, lidamos com o campo fértil da transgressão, e essa compreensão do método valoriza o sentido que se enxerga nas frestas, fissuras, nichos onde se consegue escapar da lógica habitual.

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação<sup>5</sup>.

Entender o método como desvio significa a “renúncia à discursividade linear da intenção particular” em proveito de um pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto por diversos caminhos e desvios<sup>6</sup>. Método em que “o pensamento pára, volta atrás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego”, como diz Gagnebin, em hesitações em que as atenções leves e intensas indicam um saber deter-se admirado, respeitoso, hesitante e talvez perdido, onde as coisas a ver se dão lentamente, como a contemplação entendida por Benjamin. Método por certo arriscado, pois não se pode ter certeza do lugar aonde ele leva, mas por isso mesmo “extremamente precioso, pois só a renúncia da segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade”<sup>7</sup>.

Ao assumir os desvios e os descaminhos corri o risco de me perder mas também de encontrar-me numa estranha aprendizagem que se tornou necessária - pois aprender a perder-se requer instrução, como diz Benjamin. Embora no início deste percurso não entendesse muito bem o que ele significava e aonde iria chegar, deixei-me levar ao sabor das travessias e percebi que só pode se reencontrar quem ousa se perder.

Na mitologia grega, o arquétipo do perder-se está intrinsecamente relacionado ao labirinto do Minotauro. Para Benjamin, a metáfora do labirinto ilustra a transformação de si na travessia dos diversos tempos da história do sujeito, sendo o destino um itinerário do eu à

---

âmbitos da pesquisa em educação e uma classificação nomotética, pragmática, política e ontogênica da pesquisa, ver Jean-Marie Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie*. In Rivoltella, 2005A, p.35.

<sup>5</sup> Benjamin, 1985, p.50.

<sup>6</sup> Gagnebin, 1994, p.99.

<sup>7</sup> Gagnebin, 1994, p.100.



busca de si mesmo pelos caminhos da alteridade. Aqui a travessia foi entendida nas relações do sujeito consigo mesmo pelos descaminhos da vida e das descobertas.

Benjamin ilustra a dimensão subterrânea e misteriosa da concepção do método como desvio no texto, onde celebra o poder sedutor e ameaçador da mãe, que é reapropriado pelo menino através do bordado: a criança não borda somente para ver as flores no lado certo, mas também se encanta pelo avesso, inseparável da ordem do desenho<sup>8</sup>. Podemos nos perguntar se isso já seria uma inversão criadora do olhar ou apenas outro ponto de vista sem o qual o desenho do bordado não existiria, o que me lembra um poema de Mário Quintana: “A paleta do pintor confusa, irrequieta, multicolorida, é quase sempre mais bela do que a pintada na tela”<sup>9</sup>. As duas idéias retomam a aproximação tantas vezes feita entre crianças, artistas e poetas que em sua inversão e subversão do olhar e na atenção que dão aos detalhes do processo, aos bastidores, aos restos e aos rastros nos mostram outras possibilidades de ver, tão necessárias ao olhar da educação.

O labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano, o “outro lado” da cultura. Nestes inseparáveis avessos-direitos do percurso, muitos fios nos guiaram: teorias, experiências, linguagens, filmes, falas de crianças e outros fios, que, entrecortados e interrompidos, foram-se amarrando uns nos outros a tecer uma história. Penso na possibilidade de uma escola-Ariadne que sugira fios às crianças em relação à construção de significados; e em crianças-Ariadne que também possam mostrar outros fios à escola - que parece estar perdida nos labirintos das demandas da sociedade -, conduzindo-a por outros caminhos da cultura<sup>10</sup>.

Também os lugares privilegiados da infância não são apenas de agradáveis surpresas, e sim plenos de avessos. Nas brechas entre o dizer e o fazer, há o perceber como possibilidade de futuro, como dizia Certeau, e a narração da experiência das crianças a partir dos filmes que assistiram revelou um certo caráter autobiográfico, muitas vezes inseparáveis em suas experiências com o cinema, mostrando que na singularidade da construção de sentidos é a imprevisibilidade da criança o que lhe permite “ser livre”. Daí o desafio presente em identificar outros desvios nas formas surpreendentes de olhar e interpretar das crianças.

---

<sup>8</sup> Benjamin, 1995, p.127-9.

<sup>9</sup> Arte, in Mário Quintana. *A Cor do invisível*. São Paulo, Globo, 1989, p.84.

<sup>10</sup> Embora esta metáfora possa sugerir que haja apenas um fio com o qual Ariadne fez Teseu ir e voltar por um mesmo caminho, o sentido aqui utilizado entende que possa haver vários fios e diversos caminhos e que isso não exclui o interesse que o Minotauro desperta, representando o risco, a dúvida e o duplo.

### Vivência e experiência

A relação entre a experiência fugaz de assistir a um filme e a permanência do cinema como arte me levou a pensar na durabilidade destes instantes passageiros que permanecem como narrativas. Foi um desafio entender o co-pertencimento entre eterno-efêmero, “na alegoria que se instala mais duravelmente onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente”<sup>11</sup>. Inferir como o cinema e os filmes podem se transformar em experiência de crianças para além do imediatamente vivido, mais do que um desafio exigiu uma intervenção no sentido da construção da experiência benjaminiana, de sentir conhecendo e conhecer sentindo.

Benjamin comenta o enfraquecimento da *Erfahrung*, a experiência coletiva, no mundo capitalista moderno, em detrimento do conceito de *Erlebnis*, a experiência vivida, característica do indivíduo solitário<sup>12</sup>. Situando o conceito de Experiência em oposição ao de Vivência, que se refere à vida do indivíduo particular, na sua preciosidade, mas também na sua solidão, Benjamin relaciona o fracasso da *Erfahrung* ao fim da arte de contar, reconhecendo a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e se recusando a contentar-se com a privacidade da experiência individual *Erlebnis*<sup>13</sup>.

Mesmo que a arte de contar histórias entendida por Benjamin esteja cada vez mais rara, e a figura do narrador por ele descrita não encontre mais as mesmas condições para sua realização, a narrativa continua a existir de outras maneiras na sociedade contemporânea, sendo fruto das experiências possíveis nas condições atuais. Quando ele analisava criticamente a modernidade relacionando a ânsia do progresso e desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem, entendia que tal obsessão destituía os homens de linguagem e cultura, subtraindo-lhes a capacidade de fazer história, e portanto de narrar. Contra isto, sugeria o *resgate da narrativa, como forma de restituir ao homem a experiência e a linguagem* através da volta à infância.

Podemos identificar inúmeras formas pelas quais estruturamos a experiência: a experiência dos sentidos através da percepção, a experiência profunda e simbolicamente

---

<sup>11</sup> Benjamin, 1985, p.247.

<sup>12</sup> A palavra *Erfahrung* vem do radical *fahr*, usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem, diz Gagnebin (1994).

<sup>13</sup> Se a arte de contar está mais rara porque as condições da transmissão de uma experiência no sentido pleno já não existem na sociedade capitalista moderna, Benjamin (1994, p.200) destaca quais seriam essas condições, entre elas o fato de a experiência transmitida pelo relato ser comum ao narrador e ao ouvinte, e a de a palavra apoiar-se na atividade artesanal, materializando-se na ligação secular entre a mão, a voz, o gesto e a palavra. Estas condições destacam a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua e está aberta a novas propostas e ao fazer junto. Podemos dizer que o diagnóstico deste texto da década de 30 é bom, mas o prognóstico nem tanto.

codificada através da interação com o mundo social, a experiência vicária que alcançamos no ato de leitura, como enuncia Bruner<sup>14</sup>. E todas elas podem ser significadas pela narração. Diversos autores abordam o papel da narrativa e da multiplicidade de formas que ela assume na contemporaneidade, incluindo a narrativa do cinema, que passa a ser um dos contadores de histórias da era moderna<sup>15</sup>. Diante das diversas possibilidades de “resgate” ou “reapropriação” de histórias, nas analogias entre as narrativas orais e as narrativas cinematográficas a imaginação ocupa um lugar importante na produção de significados. Apesar de serem linguagens e narrativas diferentes, em relação a algumas obras cinematográficas adaptadas de histórias da tradição oral ou da literatura, o imaginário tanto pode ser potencializado e enriquecido como limitado e empobrecido, e o reconhecimento lúcido de certas perdas pode lançar as bases de novas práticas estéticas.

As transformações estéticas do início do século XX subverteram a produção cultural, artística e política da época, e Benjamin as ligou às profundas mutações da percepção (*aisthêsis*) e das formas de recepção coletiva e individual. Neste sentido, a arte estaria a serviço desse aprendizado, pois

o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido<sup>16</sup>.

Embora o texto tenha quase 70 anos, vemos que ainda é atual, já que através das diferentes formas de recepção as crianças exercitam novas percepções sensoriais quando vêem as imagens, que por sua vez provocam a construção de novos significados. Se isso será incorporado como experiência veremos no decorrer do trabalho; mas, se “habitar significa deixar rastros”, como também diz Benjamin, podemos inferir que habitar uma experiência significa apropriar-se dela, deixando rastros em nós mesmos. Neste trabalho, diferentes formas de mediação tiveram um papel fundamental para deixar marcas e habitar novos rastros através de outras linguagens.

Muitas vezes o que é vivido e percebido com caráter sensível nos atinge mais facilmente. A idéia benjaminiana da recepção do cinema envolve tanto dispersão como

---

<sup>14</sup> Bruner, 1998, p.164.

<sup>15</sup> Embora a televisão e os videogames também sejam contadores de histórias por vezes mais presentes e eficazes na vida das crianças, a presença do cinema como **um dos** grandes contadores de histórias se legitima na medida em que ele também chega até as crianças pelos filmes da televisão e pelos temas e personagens das histórias dos videogames.

<sup>16</sup> Benjamin 1995, p.174.

recolhimento, e quando uma associação de idéias é interrompida pela imagem que se sucede, ocorre o “efeito de choque”, que precisa ser interceptado por uma atenção aguda<sup>17</sup>. Assim, a produção de mídias pelas crianças também pode ser entendida como uma espécie de “assimilação dos choques” realizada por elas<sup>18</sup>. Mas esse impacto não ocorre só com as crianças. O nosso estranhamento adulto diante das relações entre criança e cultura que colocam a efemeridade como ordem e a ubiqüidade como necessidade mostra a importância de recuperarmos o *agora* da nossa história, com suas rupturas e continuidades, de modo a tornar contemporânea nossa experiência com a tecnologia.

### **Apropriação e autoformação**

Em nossa infância nos relacionamos com tecnologias de outra forma, e é importante trazer aquela experiência para o mundo atual. As crianças e adolescentes de hoje não conheceram o mundo de outra forma senão este da sociedade de massas e de consumo, e ao mesmo tempo em que é legítima sua surpresa com o desencanto que o mundo em que nasceram causa nos mais velhos, elas precisam desenvolver outras formas de se relacionar com esse mundo que não seja a homologação desta cultura. Se para elas existe uma naturalidade no mundo “do jeito como está”, para minimizar o distanciamento entre as gerações podemos trazer a experiência que vivemos - não apenas no modo saudosista mas também crítico - para recuperar o inacabamento das coisas no grau de abertura que a contemporaneidade propicia. A lembrança das imagens da infância nos faz correr o risco sentimental e “sua beleza não surge da saudade, mas da lucidez, do ‘discernimento’ que compreende a impossibilidade não contingente e autobiográfica, mas sim necessária e social, da volta ao passado”, diz Benjamin<sup>19</sup>. No entanto, entre um passado objeto de saudade e um anseio por dias melhores vivemos um presente que parece ser apenas fração de segundos. Se pensarmos que *nosso tempo é hoje*, não precisaríamos ter saudade porque o passado está dentro de nós, e “as lembranças não servem para lamentar perdas ou alimentar sonhos: são o patrimônio que enriquece a experiência que importa, a do presente”<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Benjamin, 1994, p.192.

<sup>18</sup> Com a construção de novas sensibilidades provocadas pelas diversas mídias, ao mesmo tempo em que ficamos cada vez mais perplexos pela rapidez das transformações a partir dos aparatos tecnológicos ditos de “última geração” mas que, em alguma medida, sempre existiram, também ficamos pasmos com nossa capacidade de reação a elas, seja para o bem ou para o mal, como adaptação ou resistência, e é importante ter o discernimento e a consciência que provocam. Assim, o desenvolvimento-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens, adultos requer novas considerações a respeito das subjetividades e sensibilidade que estão se construindo diante desses aparatos e dos novos modos de produção desse conhecimento, e nem sempre a escola, e nós também, acompanhamos tudo isso de uma maneira significativa e relevante.

<sup>19</sup> Benjamin ap. Gagenbin, 1994, p.92.

<sup>20</sup> Contardo Calligaris a respeito do filme “Meu tempo é hoje”. In FSP, 14/08/03, Ilustrada, p. E8.

Essa recuperação da história de um tempo que não mais existe, envolve um trabalho intergeracional em que a memória também possa ser entendida como elaboração da experiência e de saberes através da criação de espaços discursivos que estão em constante diálogo com a cultura<sup>21</sup>.

Neste processo, a compreensão dialógica e criativa em Bakhtin<sup>22</sup> destaca a natureza social de qualquer forma de linguagem, lembrando que não existe diálogo nas diferentes esferas da comunicação cultural nas ciências e nas artes que aconteça fora de um contexto social. Essa compreensão nos ajuda a entender a relação das crianças com o filme como um diálogo que inclui múltiplas interpretações. O diálogo estabelecido com o filme também pode ser mediado pelo diálogo e pela voz e olhar do outro. Observei na pesquisa de campo muitas situações em que olhares, falas e interpretações de algumas crianças inspiravam as falas de outras, num entrecruzamento de idéias que se construíam na interação delas entre si, revelando também a interação simbólica delas com o filme, num verdadeiro processo de apropriação. É nesses diálogos com o filme, com o outro, com o outro sobre o filme e com o outro a partir do filme que a criança vai construindo sua experiência de significação. Neste sentido, parafraseando Steiner<sup>23</sup>, poderíamos dizer que o filme *é* e a narração sobre ele *significa*.

Assim, a negociação pode ser entendida como a arte de construir novos significados em que os indivíduos regulam suas relações uns com os outros, como faz Bruner<sup>24</sup>. Ele acrescenta que na construção de significações em si e para si, negociar os significados pela interpretação narrativa é uma conquista do desenvolvimento humano. E como esse processo pode ser feito de diversas formas, nesta pesquisa priorizamos algumas: as reações das crianças, seus gestos, olhares, falas e também sua produção audiovisual, como possibilidades de apropriação. Isso nos leva a discutir o conceito de apropriação, que neste trabalho se fundamenta na visão de Certeau e de Thompson.

---

<sup>21</sup> O entendimento da relação entre a experiência de falar de si e a “produção de si” pode ser enriquecido com o conceito de tecnologias de si estudadas por Foucault (1990). Para ele existem quatro tipos de tecnologia: tecnologias de produção (permitem produzir, transformar e manipular coisas); tecnologias de sistemas de sinais (utilizam signos, sentidos, símbolos e significações); tecnologias de si (através das quais o indivíduo faz um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamento e condutas, obtendo assim uma autotransformação com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, sabedoria ou pureza); e tecnologias de poder (determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou dominação e consistem numa objetivação do sujeito). Talvez seja nessas passagens em busca do desenvolvimento das tecnologias de si que poderemos melhor atuar na mediação entre crianças e mídias, criando as condições para apropriações que sejam também experiências de significação, em que o sujeito possa mudar a si mesmo para chegar noutro nível de compreensão de si e da realidade.

<sup>22</sup> Bakhtin, 1997, p.298.

<sup>23</sup> “O poema é; o comentário significa”. In Bruner, 1998, p.159.

<sup>24</sup> Bruner, 1998, p.155.

Na acolhida aos produtos das mídias às vezes há uma espécie de “ruptura instauradora” que pode estar a serviço de outras elucidações como inversão, diz Certeau<sup>25</sup>. Nesses casos a atenção do sujeito se descola do consumo<sup>26</sup> supostamente passivo dos produtos para uma fabricação, produção ou poética nascida de um desvio no uso destes produtos<sup>27</sup>. Assim, na relação entre comunicação, apropriação, vida cotidiana e práticas culturais, é o uso dos meios que transforma a organização espaço-temporal da vida social. Isso implica outras possibilidades de uso e consumo, bem como diversas interações e práticas que constroem novos modos de relacionar-se consigo e com os outros. Diversas práticas cotidianas também podem ser entendidas como formas de enunciação, envolvendo os momentos de realizar, apropriar, inserir-se num modo relacional, todos situados no tempo e inseparáveis do contexto<sup>28</sup>.

A interpretação contextualizada das formas simbólicas tem lugar de destaque no conceito de apropriação em Thompson. Como o entendimento dessas possibilidades de interpretação é um problema hermenêutico, esse autor busca as contribuições de Gadamer, Ricoeur e Geertz para situar a recepção dos produtos midiáticos, pressupondo sempre um processo de interpretação contextualizada e criativa, em que os indivíduos dão sentido às mensagens recebidas utilizando os recursos à sua disposição. “A atividade de ‘apropriação’ faz parte de um processo de autoformação prolongado no tempo, através do qual os indivíduos desenvolvem o seu sentido de si e dos outros, da sua história, do lugar que ocupam no mundo e dos grupos sociais a que pertencem”<sup>29</sup>.

A natureza criativa, construtiva e social da interpretação na concepção hermenêutica permite perceber outros sentidos da relação entre as pessoas e a recepção dos produtos de mídia, o que nos ajuda a pensar nas condições de produção e recepção e nas possibilidades de uso e sentido que as crianças dão a estes produtos simbólicos. Um grande número de pesquisas de cunho etnográfico evidencia que os modos de atribuir sentido aos produtos das mídias variam conforme o ambiente e as circunstâncias sociais, assim como a mesma mensagem pode ser entendida de modo diverso em diferentes contextos. Essa compreensão da recepção, sintetizada abaixo a partir de Thompson, foi muito importante para esta pesquisa, que trabalhou com diferentes contextos sócio-culturais. A recepção é uma atividade em que os indivíduos se apropriam dos meios simbólicos que recebem elaborando-os, pois enquanto a

---

<sup>25</sup> Certeau, 1994.

<sup>26</sup> Consumo aqui entendido como “apropriação de produtos”, conforme Canclini preconiza.

<sup>27</sup> Certeau, 1994, p.39

<sup>28</sup> Certeau, 1994, p.97.

<sup>29</sup> Thompson, 1998, p.19.

produção “fixa” os conteúdos simbólicos, a recepção pode “liberá-lo”. É contextualizada: os produtos são recebidos e situados em contextos histórico-sociais precisos. É uma atividade de rotina, uma prática habitual da vida cotidiana ligada de modo complexo a outras atividades<sup>30</sup>. Além disso, a recepção depende de várias competências adquiridas pelas pessoas em seus processos de aprendizagem e que são diversamente acessíveis, conforme seu capital cultural.

Na recepção dos produtos das mídias as crianças se envolvem num processo de interpretação escolhendo certos elementos para dar sentido ao seu conteúdo simbólico. Como sustenta Gadamer, a interpretação não é uma atividade privada de prejulgamentos, e sim um processo ativo e criativo em que a pessoa aplica certas noções à mensagem que procura compreender. Algumas compreensões podem ser especificamente pessoais, desencadeadas diretamente a partir da vida da pessoa, outras têm origem na sociedade e na história, e são desencadeadas pelo pertencimento a um grupo, que fornecerá os parâmetros para a interpretação e a assimilação<sup>31</sup>.

Se a interpretação de formas simbólicas requer a participação ativa do intérprete, que é sempre contextualizada, é evidente que os modos de compreender os filmes podem variar de criança para criança, de grupo para grupo ou de um contexto histórico-social a outro. Assim, ao mesmo tempo em que o significado de uma mensagem deve ser considerado em si, como um fenômeno complexo em mudança, também deve ser considerado na transformação que sofre pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação, para si. Por um lado, isso remete à discussão sobre a inversão do olhar, sinalizando os limites da recepção em que uma mensagem não pode assumir qualquer significado e que o intérprete deve possuir um conhecimento mínimo das regras da linguagem para dialogar com o outro. Há, é claro, que diferenciar a subversão criadora do mal-entendido.

Na perspectiva da hermenêutica, no ato de interpretar as formas simbólicas os indivíduos incorporam à sua compreensão a compreensão de si e dos outros utilizando o instrumento de (auto)reflexão. “Apropriar-se de uma mensagem significa agarrar-se ao seu conteúdo de significado e fazê-lo próprio”<sup>32</sup>.

Este processo não é imediato e se estende além do contexto inicial da recepção. Ao recebermos e nos apropriarmos das mensagens, conscientemente ou não, construímos um sentido daquilo para nós mesmos, num processo de formação e autoformação, que muitas vezes acontece imperceptivelmente ao longo do tempo. Reorganizamos nosso repertório de

---

<sup>30</sup> Thompson, 1998, p.62.

<sup>31</sup> Gadamer, 1997, p.311-25.

<sup>32</sup> Thompson, 1998, p.66.

conhecimento, colocamos nossos gostos e sentimentos à prova e ampliamos os horizontes de nossa experiência. Neste processo constituidor de identidades, “certas mensagens se fixam na nossa memória, outras se perdem e algumas se transformam em base para ação e reflexão ou em tema de conversação com amigos, e outras fogem de nossa memória perdidas no fluxo incapturável das imagens e das idéias”<sup>33</sup>. Quando temos a possibilidade de compartilhar estes significados com os outros, nós os colocamos em questão, e os produtos midiáticos tornam-se então mais um instrumento de formação. Afinal, como diz Thompson, não podemos perder de vista que o mundo está cada vez mais permeado pelos produtos da indústria das mídias, criando uma arena importantíssima para os processos de autoformação, arena que foge dos limites espaço-temporais da interação face a face e cria novas formas de interação.

Enfim, é com esse horizonte de compreensão que pretendo refletir sobre possíveis conceitos, práticas e experiências para interpretar as crianças em sua relação com o cinema. Vejamos agora como foi este percurso.

### **O percurso trilhado**

A trajetória desta pesquisa é peculiar. Inicialmente pretendia pesquisar a relação da mídia com a literatura investigando em que medida adaptações literárias para o cinema ou televisão influiriam no interesse pela leitura dos livros pelas crianças. Instigava-me a profecia de Thomas Edson ao “inventar” o cinema de que “dentro de pouco tempo as crianças não precisarão ler nenhum livro”. Eu faria a análise da adaptação de um clássico da literatura infantil, como “O Sítio do Picapau Amarelo”, para a televisão e do sucesso de marketing de um contemporâneo como “Harry Potter” para o cinema. No entanto, por tratar-se de objetos muitos diferentes, a pesquisa envolveria praticamente dois universos, isso sem contar que um clássico da literatura não necessariamente o é no cinema, e vice-versa. Fui então mudando o recorte, procurando situar o foco no cinema.

Algumas perguntas que inicialmente mobilizaram minha curiosidade pareciam já estar respondidas como pressuposto: “Por que ver os clássicos do cinema?” tinha uma resposta muito óbvia. “Como as crianças interagem com filmes de outras culturas não hegemônicas e com ritmos que saem dos padrões a que estão acostumadas?” A ausência de dublagem em português e a presença de legendas poderiam ser um fator complicador para trabalhar com esses filmes. “O que a criança aprecia num filme?”; “Em que medida a vivência de assistir um filme se transforma em experiência de apropriação de significados, pensada, narrada,

---

<sup>33</sup> Thompson, 1998, p.67.



compartilhada, infinita?"; "É possível entender o cinema para além da dimensão do entretenimento e do consumo, como experiência que deixa marcas?" Interessava-me saber em que medida a vivência fugaz e passageira da situação da recepção poderia permanecer para as crianças como experiência.

Uma vez que o tema da pesquisa era compreender a relação da criança com o cinema, orientei-me para uma pesquisa que garantisse o contato direto com crianças assistindo filmes. Como inicialmente pretendia analisar a dimensão cultural (e não escolar) do cinema, busquei na Segunda e na Terceira Mostra de Cinema Infantil<sup>34</sup> (MCI), realizadas nos anos de 2003 e 2004 em Florianópolis, um espaço inicial da pesquisa de campo. Acompanhei crianças de escola públicas na Segunda Mostra em julho de 2003 para observar suas reações mais gerais diante do cinema e, à medida que fui aprofundando os estudos, outras ênfases se fizeram necessárias.

O filme escolhido para permitir esse aprofundamento foi *O Mágico de Oz*, de Victor Fleming, EUA, 1939. Os motivos da escolha foram vários. Instigada por uma frase de Salman Rushdie - "ter assistido *O Mágico de Oz* [aos 10 anos de idade] fez de mim um escritor" - fiquei pensando: se o filme foi tão catalisador de uma reveladora experiência para o menino a ponto de se transformar numa opção de vida do escritor, o que ainda poderia provocar nas crianças de hoje? Além disso, *O Mágico de Oz* tem uma trajetória que perdura no tempo, foi o primeiro grande filme feito para crianças, é um artefato midiático que chegou até nós ainda com apelo junto ao público, apesar de seu acesso ser limitado às locadoras. Junto com ... *E o vento levou*, um dos maiores sucessos do cinema no mundo inteiro até hoje proporcionalmente, ele simbolizou o apogeu dos estúdios e de um monopólio de Hollywood, que depois desse filme nunca mais foi a mesma. Assim, *O Mágico de Oz* não é um filme qualquer. Tinha também a curiosidade investigativa de saber o que a estética da época permitiria atualizar no olhar das crianças 65 anos depois. O filme conta também uma bela história que permite trabalhar importantes processos simbólicos e arquetípicos: a volta para casa, o crescimento, a amizade, a diversidade, além da presença de valores como coragem, inteligência e sensibilidade. *O Mágico de Oz* é mais do que um filme para crianças e mais do que uma fantasia, "é um filme cuja força motriz é a insuficiência dos adultos", e essa debilidade induz as crianças a assumirem o controle de seu próprio destino, mostrando que a

---

<sup>34</sup> A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis acontece há cinco anos na cidade durante o mês de julho e é uma oportunidade de as crianças assistirem filmes fora do circuito comercial, além de oportunizar oficinas de criação para crianças e professores e outras atividades de formação. Nas duas últimas edições o evento realizou também amostra de vídeo e um show musical.

imaginação pode se tornar realidade e que o melhor lugar é aquele que nós mesmos construímos<sup>35</sup>.

Diante disso, juntamente com a coordenação da III Mostra, em julho de 2004, promovi uma exibição do filme *O Mágico de Oz* para 200 crianças de escolas públicas de 7 a 11 anos, que foram o público-alvo dessa etapa da pesquisa. Em seguida, dei continuidade à pesquisa de campo através de observação, depoimentos, questionários e entrevistas. Eu tinha clareza de que havia um certo paradoxo em fazer uma pesquisa sobre a fruição do filme na sala de cinema realizando entrevistas com crianças no espaço escolar, em que as normas da instituição condicionam em alguma medida as respostas. Mas esse contraste entre os contextos poderia apontar caminhos interessantes para pensar o tema.

Inicialmente pensei em fazer entrevistas só com crianças de uma turma de 3ª série da Escola Básica Vitor Miguel de Souza, do bairro Itacorubi, logo após a exibição do filme, conforme havia combinado previamente com a professora da turma. Depois pensei na possibilidade de fazer um questionário com todas as crianças que assistiriam ao filme, com perguntas mais gerais e de fácil tabulação. Das 200 crianças, contaria com uma amostra de 10%, ou seja, em torno de 20 crianças, para aprofundar a temática com entrevistas e grupos de discussão.

Elaborei as questões sobre o filme abordando conteúdos, linguagens, possíveis significados, atualização de noções estéticas, impressões das crianças e questões sobre a experiência delas com o cinema e seus possíveis desdobramentos. No entanto, para aquilo que eu pretendia verificar - as possíveis interpretações e construções de sentidos -, seria quase impossível trabalhar com respostas de fácil tabulação, do tipo múltipla escolha, pois as perguntas teriam que ser as mais abertas possíveis. Isso me preocupou, pois mesmo eu tendo reduzido o número de perguntas, o questionário ficou enorme, com 30 questões. Além disso, teria uma folha em branco para quem quisesse desenhar. Imaginei o quanto seria cansativo para as crianças responder a tudo aquilo.

As crianças responderiam ao questionário na própria escola, sob orientação da professora de sala, e eu voltaria alguns dias depois para pegar as respostas, que orientariam as questões a serem aprofundadas nas entrevistas com os grupos de discussão<sup>36</sup>. Assim, além de ter colhido os depoimentos logo após as crianças terem assistido ao filme, ainda sob o

---

<sup>35</sup> Rushdie, 1997, p.10.

<sup>36</sup> Sei que o ideal seria que as crianças respondessem ao questionário sob minha orientação e presença. Mas era véspera de férias e eu não teria tempo hábil para fazê-lo, além do que, como pretendia que o questionário fosse respondido logo após as crianças terem assistido ao filme, seria praticamente impossível para uma pessoa só aplicá-lo.

impacto do que tinham visto, eu teria as respostas por escrito, alguns desenhos<sup>37</sup>, e teria também a possibilidade de conversar com algumas das crianças algum tempo depois da exibição do filme, nas entrevistas. Nos grupos de discussão que se formavam durante a entrevista, poderia ver o que elas lembravam do filme e aprofundar algumas questões a fim de identificar se e como elas tinham se apropriado do filme e o que resultava como experiência, cerca de um mês depois da exibição do filme.

Em relação ao Questionário, conforme esperado, as crianças menores não conseguiram responder a todas as questões, sendo que algumas responderam apenas às primeiras perguntas ou só desenharam. Algumas turmas responderam às questões em sala e outras em casa, como tarefa<sup>38</sup>.

Na turma previamente combinada, na Escola Básica Vítor Miguel, no Itacorubi, a professora estava muito preocupada em trabalhar “didaticamente os conteúdos do filme” a fim de desenvolver um projeto de trabalho no segundo semestre de 2004 tendo o cinema como um dos eixos. Inicialmente fiquei meio sem ação quando ela mostrou o que já tinha feito (tarefas como um jogo de percurso usando “o caminho das pedras amarelas” e problemas matemáticos usando os personagens do filme); não era isso que eu pretendia investigar, visto que o uso dos filmes como recurso pedagógico, suas implicações e limitações já são bastante conhecidos. Era justamente o contrário o que eu queria conhecer, ou seja, as “noções espontâneas”, embora socialmente construídas, das crianças sobre os filmes, considerando o cinema como cultura e arte e não apenas como conteúdo escolar. São os desvios que a pesquisa nos apresenta e com os quais precisamos lidar o tempo todo. Se por um lado o trabalho da professora poderia enriquecer a autoria futura das crianças, ampliando sua cultura cinematográfica, por outro lado poderia comprometer a espontaneidade que eu pretendia investigar. Assim, sugeri à professora algumas possibilidades de projeto com cinema e crianças, e discuti com ela sobre alguns textos e possíveis encaminhamentos.

Outro jeito encontrado para “driblar” o dirigismo da professora foi ampliar o grupo de controle, aprofundando as questões da entrevista com mais uma turma - a 3ª série da Escola Básica Batista Pereira, do Ribeirão da Ilha, que também assistira ao filme - para analisar as respostas das crianças tentando assegurar um máximo de espontaneidade. Assim, aumentei a amostra de aprofundamento da pesquisa de campo, passando a trabalhar com cerca de 20%

---

<sup>37</sup> Que seriam mais uma referência, mas não chegaram a ser analisados.

<sup>38</sup> Essa inserção do questionário no contexto da tarefa de casa impregna as respostas das crianças das expectativas quanto a como se comportar na escola. Além disso, a interação com familiares é muitas vezes inevitável e pode ter ressonância nas respostas, o que foi levado em conta quando os dados foram analisados e confrontados com as entrevistas.

das 200 crianças que haviam assistido ao filme. Trabalhei então com duas turmas de crianças da 3ª série: uma com um projeto intencional para trabalhar a temática cinema (Escola Básica Vitor Miguel, Itacorubi) e outra mais descomprometida em relação ao assunto (Escola Básica Batista Pereira, Ribeirão da Ilha). Ambas são escolas públicas municipais.

A Escola Básica Vitor Miguel de Souza (EBVMS) está situada próximo ao centro da cidade, no Itacorubi, bairro considerado de classe média, que tem prédios e condomínios residenciais, prédios de órgãos públicos e privados, instituições educacionais públicas e privadas de vários níveis de ensino e pequenos estabelecimentos comerciais. A escola se localiza na encosta de um morro, cujo terreno acidentado obriga a presença de escadarias e rampas que interligam também os blocos da escola. No início da pesquisa, algumas paredes azuis exibiam murais pintados pelos alunos que participaram do projeto *Desenhando cidadania*<sup>39</sup>, mas após uma recente reforma essas pinturas foram substituídas pelo típico bege e cinza das paredes e muros, com alguns detalhes de mosaico em alguns corrimões. A escola atende 325 alunos de 1ª a 8ª série nos turnos matutino e vespertino. Com um quadro de 40 profissionais, há alguns anos a escola destacou-se na comunidade pelo trabalho diferenciado de alguns deles. As redondezas vêm a cada dia crescer o desmatamento e os terrenos serem preenchidos com casas e favelas. Entre elas está a do Morro do Quilombo, onde mora grande parte dos alunos. A maioria das crianças da turma pesquisada pertence à classe média-baixa, havendo também as que pertencem à classe média e aos setores de baixos rendimentos<sup>40</sup>. O perfil das atividades dos familiares envolve: diarista, auxiliar de serviços gerais, mecânico, taxista, “biscateiros” e desempregados, sendo que algumas das crianças vivem em condições de extrema dificuldade e risco. A maior parte das crianças trabalha em casa, ajudando nos serviços domésticos e cuidando de irmãos ou primos menores.

A Escola Básica Batista Pereira (EBBP) está localizada numa praia no sul da ilha, numa das primeiras comunidades de colonização açoriana. A arquitetura típica das casas, a natureza verde dos morros, ainda preservada, e a praia de águas mansas revelam certa tranquilidade do lugar em que a escola se situa, devida principalmente à distância de cerca de 25 km do centro da cidade. Situada na Rua Geral, um prédio com paredes brancas e bege contrasta com a bucólica paisagem do lugar. Ao lado, um pequeno riacho atravessa um campo com bois e vacas pastando. A escola possui cerca de 722 alunos de 1ª a 8ª série atendidos no período matutino e vespertino por 60 profissionais. A maioria das crianças que participou da

<sup>39</sup> Projeto de Extensão desenvolvido pelo Grupo Pandorgas, do Centro de Educação da UFSC, em 1998-9.

<sup>40</sup> Com renda familiar que varia entre R\$ 300,00 a R\$ 2.400,00, sendo que a maioria situa-se na faixa de R\$1.000,00.

pesquisa também pertence à classe média-baixa, com algumas inserções na classe média e nos setores de baixos rendimentos. O perfil profissional das famílias também é variado e inclui algumas atividades citadas na primeira escola - o trabalho de pequenos comerciantes e servidores públicos -, levando-nos a caracterizar estas crianças como vivendo em condições um pouco melhores do que as do Itacorubi. Apesar de semelhanças quanto à renda familiar, a maioria das crianças do Ribeirão situa-se numa faixa de renda média um pouco acima do outro grupo.

Organizei as entrevistas a partir de algumas questões que não estavam contempladas no questionário, tendo como referencial as pesquisas de recepção com crianças e mídias feitas por Buckingham, Tobin e Girardello. Sabendo que as crianças não respondem igualmente em quaisquer circunstâncias às mesmas perguntas, em relação aos “poderes semióticos” das crianças confirmei que elas constroem significados sobre o filme não só enquanto assistem, mas durante e depois também. Pude constatar que muitos dos significados presentes durante e depois da exibição vão sendo renegociados e alterados na elaboração do discurso sobre o filme ou na interação com o grupo, conforme sublinham Hodge e Tripp<sup>41</sup>.

Uma das diretrizes metodológicas da pesquisa com crianças e mídias é que nem o significado do texto nem o lugar da criança estão definidos de antemão, pois vão sendo estabelecidos e negociados no decorrer da conversa<sup>42</sup>. Buckingham chama a atenção para o risco de tomarmos o que as crianças falam em situações de pesquisa como evidência do que pensam, visto que a linguagem nem sempre é expressão única do pensamento, como nos ensinam as análises do discurso. Assim, é preciso ter em mente o papel das dinâmicas interpessoais nas entrevistas em grupo. Além disso, é importante considerar as expectativas das crianças sobre o papel do pesquisador, sabendo que enquanto elas falam também estão se autodefinindo e definindo os companheiros, usando implicitamente categorias como gênero, idade, classe e etnicidade. Por outro lado, há que se ter o cuidado de não cair em análises reducionistas, que atribuem todas as causas dos comportamentos das crianças aos fatores sociais. Na interpretação dos dados, é preciso atribuir o mesmo peso às relações entre as falas das crianças e os contextos sociais em que são produzidas. Neste caso, os grupos foram organizados por gênero, contemplando grupos só de meninos, grupos só de meninas e grupos mistos, havendo de 3 a 5 crianças em cada grupo.

Pensei também em formas de escapar de algumas “armadilhas” que as crianças nos preparam. Em relação às situações de entrevista coletiva, observamos que a interação das

---

<sup>41</sup>Hodge e Tripp, 1986 in Girardello, 2001.

<sup>42</sup>Buckingham, 1995.

crianças entre si interfere nas respostas, e uma criança “inspira” ou “influencia” a resposta da outra. Quando isso acontecia (e aconteceu muitas vezes), eu refazia as perguntas de outra maneira às diferentes crianças ou reorganizava o raciocínio utilizado. Quando notava que as crianças estavam respondendo aquilo que pensavam que eu queria ouvir, tentava “desestabilizar” as respostas a fim de saber se era aquilo mesmo que elas queriam dizer. As entrevistas na escola do Itacorubi ocorreram em salas de recursos com objetos variados que distraíam e chamavam a atenção, e no Ribeirão da Ilha ao ar livre em meio aos sons da escola, da rua, dos carros, dos pássaros; por vezes eu tentava incluir os estímulos externos na entrevistas, tornando-os motivo de mais conversas, e outras tentávamos neutralizar as interferências. Percebi que quando a entrevista era realizada antes do recreio, antes da aula de Educação Física ou antes da saída, as crianças ficavam um pouco ansiosas, o que eu contornava deixando para continuar a conversa em outro momento. Quando tais interferências relativas ao tempo não ocorriam, as crianças faziam questão de ficar na entrevista por mais tempo, tanto para conversar mais, quanto, como diziam, para “matar aula”.

Eu começava as entrevistas sobre o filme com uma breve introdução explicativa sobre minha pesquisa, perguntando às crianças se elas sabiam por que estávamos ali e explicava minha curiosidade em saber o que as crianças pensam sobre o cinema e quais os filmes a que assistem. Perguntava se elas já tinham falado no gravador e se gostariam de falar ou cantar algo, para ouvir sua voz e também para se desinibirem em relação ao aparelho. Explicava que para eu conhecer o que cada um pensava seria importante que elas falassem uma de cada vez, e que eu daria um tempo para eles pensarem antes de me responderem.

Além dessa pesquisa com crianças de escola pública, três meses depois<sup>43</sup> promovi também uma sessão do filme *O Mágico de Oz* na sala Multimídia do Museu da Imagem e Som do CIC para outro grupo de crianças de mesma faixa etária, porém de classe social diferente, classe média e média-alta, com perfil familiar envolvendo professores universitários, profissionais liberais, empresários. Supondo que estas crianças estariam mais familiarizadas com aquela prática cultural, considerei importante investigar em que medida o contexto sócio-cultural interfere na construção de sentidos na relação criança-cinema. Como se tratava de um grupo pequeno, cerca de 17 crianças, realizei apenas as entrevistas logo após a exibição do filme. Este grupo de crianças de outro contexto sócio-cultural, incluindo amigos e familiares, que denominaremos ao longo da pesquisa de *grupo extra*, estuda numa escola privada que adota uma proposta pedagógica baseada numa concepção democrática de

---

<sup>43</sup> Em novembro de 2004.

educação, situada próximo ao bairro do Itacorubi. É nessa turma que meu filho estuda, daí o grupo apresentar uma peculiaridade na relação crianças-pesquisadora, pois todas as crianças já me conheciam. Quando eu explicava o objetivo da pesquisa elas perguntavam muitas coisas a respeito e inclusive onde e quando veriam os resultados. Aceitaram participar de minha pesquisa também porque para elas isso significaria “um passeio com ida ao cinema com a mãe de um amigo”, além de divertidas brincadeiras. Aquele grupo seria mais uma referência para análise, de onde eu poderia retirar dados importantes para a reflexão.

No decorrer do trabalho, novos rumos foram sendo traçados. Surpreendi-me com a instigante possibilidade de investigar o *estranhamento* - de algumas crianças que iam ao cinema pela primeira vez - e a *subversão* de seus olhares quando comentavam sobre os filmes. A esse respeito, durante a qualificação da tese em dezembro de 2004, o professor Edmir Perrotti disse que “ir ao cinema foi o arco-íris das crianças”. Contradizendo uma referência que eu tinha feito sobre a “natureza eminentemente pedagógica do cinema”, que para ele não estaria de acordo com meu trabalho, acrescentou: “Ver o arco-íris é a justificativa do seu trabalho”. Provocativamente, continuou: “Se você já sabe que a mediação é importante para construir significados, poderá trabalhar com uma situação que possa gerar elementos para pensar uma *pedagogia do arco-íris*”.

Eu não poderia desconsiderar quão linda e poderosa era aquela metáfora. E como método também é desvio, e com o propósito de refletir sobre por que os arco-íris são tão raros na escola, na família, na televisão, e até mesmo o de perguntar por que o arco-íris é tão raro no próprio cinema, dei continuidade ao trabalho, querendo descobrir: “Afinal, onde estão os arco-íris na vida das crianças?”

A sugestão do Professor Perrotti me ajudou a repensar o papel da escola na pesquisa. Se inicialmente eu pensava em concentrar a reflexão na relação entre crianças e cinema, ampliei o foco para considerar o papel da mediação escolar nesse contexto. Assim, projetaria um percurso educativo sobre o cinema com a turma do Itacorubi, que já estava desenvolvendo um projeto a respeito, e com isso poderia refletir melhor sobre as possibilidades de mediação na construção da experiência da significação. Então conversei com a professora da turma sobre seu interesse na continuidade do projeto e elaborei uma proposta de percurso educativo para o semestre seguinte. Apesar da minha resistência inicial a fazer uma intervenção propositiva na escola, tinha claro que no atual contexto brasileiro nem sempre é suficiente que a pesquisa se limite à constatação reativa, sendo preciso, às vezes, criar conhecimento sobre como se pode intervir para não correr o risco de chegar ao final da pesquisa concluindo o óbvio. Assim, sem abrir mão do caráter de pesquisa e experimentação, eu poderia investigar

também como uma professora interessada em fazer educação poderia implementar algumas propostas concebidas no contexto da pesquisa. Acreditei em que isso poderia abrir novos horizontes para minha reflexão, apesar dos limites do tempo colocados pelos prazos institucionais. Se inicialmente eu pretendia voltar à escola meses depois para saber o que as crianças lembravam do filme e poder inferir o que havia permanecido como experiência, reconfigurei meu retorno à escola para viabilizar uma intervenção junto àquela turma. E isso foi de importância fundamental.

Nesse mesmo período fui contemplada com uma bolsa para a Itália, através do Programa Doutorado no país com Estágio no Exterior (PDEE da CAPES), na *Università Cattolica del Sacro Cuore - UCSC*, em Milão. Entre estudos com autores pouco conhecidos no Brasil, aprofundamento teórico, acompanhamento de experiências no campo da mídia-educação, participação em cursos e disciplinas na área da mídia-educação, entrevistas com professores reconhecidos no campo, e junto ao meu orientador italiano, construímos a possibilidade de também realizar uma pesquisa de campo numa escola italiana. No mundo globalizado, aquela seria mais uma referência para pensar na importância do contexto sócio-cultural na construção de significados, ainda mais por se tratar de um outro país. Com todas as dificuldades que pesaram em tal escolha - afinal, fazer pesquisa de campo em país estrangeiro em um curto espaço de tempo envolve uma série de variáveis -, avaliei que não poderia perder aquela oportunidade, pois dali retiraria dados muito interessantes para o que eu pretendia analisar. Além disso, a oportunidade de aproximação com crianças da escola italiana, de conhecer de perto a escola pública de outro país, de dialogar com seus profissionais e de quem sabe viabilizar alguma forma de interlocução entre as crianças brasileiras e as italianas instigou minha curiosidade. Assim, esta possibilidade reconfigurou outro desvio de percurso, que considere especial.

A escola escolhida para a pesquisa fica em Treviglio, cidade com cerca de 26 mil habitantes, distante cerca de 38 km de Milão. Com uma tradição agrícola e artesanal, hoje sua economia está baseada no artesanato local e na indústria química, moveleira e de máquinas agrícolas. É uma cidade fundada em torno do ano 1000, com ruas arborizadas cercadas de obras arquitetônicas e monumentos antigos que revelam um pouco de sua história e arte, transportando-nos para outro tempo. Próximo do centro histórico, um grande prédio de dois andares em tons de amarelo-queimado, janelas verde-oliva e detalhes em branco, está localizada a *Scuola Secondo Circolo Cesare Battisti*. Rodeada por parques e árvores, os jardins competem com as quadras poliesportivas da escola, com bandeira italiana e da união européia hasteadas à entrada. A escola pública chamou minha atenção por vários motivos. Em



primeiro lugar, o amplo espaço, o cuidado revelado e a estética da escola, que a configuram como um espaço aparentemente muito agradável, diferente da representação média de escola pública brasileira. A *Scuola* tem uma tradição política de esquerda e desenvolve propostas político-pedagógicas voltadas ao aspecto social com caráter popular, inclusivo e ativista. A organização do trabalho escolar, de inspiração freinetiana, é marcada pelo trabalho de oficinas: imprensa, jornal, teatro, artes, linguagens. É importante ressaltar que o currículo nacional italiano tem uma área-disciplina que se chama “arte e linguagens”, com carga horária de duas horas semanais, em que se trabalham as diferentes linguagens. Destaque-se que entre essas linguagens está a das mídias, ao lado das plásticas e musicais. Funcionando em turno integral, a escola atende a cerca de 600 alunos entre 5 a 11 anos em turno integral, organizados em turmas de 1ª a 5ª série e possui um quadro com cerca de 80 profissionais, sendo dois a três professores por turma que acompanham a evolução da escolaridade das crianças durante os cinco anos. Numa breve contextualização das 60 crianças que participaram da pesquisa, poderia dizer que a maioria delas pertence ao que se aproxima dos padrões europeus de “classe média”<sup>44</sup>. Cerca de 5% destas crianças são estrangeiras (egípcias, marroquinas, ciganas ou provenientes de países do leste europeu) e enfrentam certas dificuldades econômicas e de integração lingüística. Aproximadamente 5% de todas as crianças que participaram da pesquisa vivem em famílias que apresentam problemas sociais, econômicos e culturais. A organização escolar e a estrutura física revelam escolhas e concepções de uma escola pública de qualidade num país que parece demonstrar uma maior preocupação com educação. No entanto, o comportamento das crianças lá e cá parece ser o mesmo: a curiosidade, os jogos na quadra e no pátio, as brincadeiras de esconder, pegar, os risos, os choros, as piadinhas, os protestos na hora de voltar para a sala, o empurra-empurra nas filas, as correrias na saída, enfim a beleza de ser criança, que ultrapassa qualquer fronteira.

Em março de 2005 realizamos reuniões na *Scuola* para apresentar o projeto à diretora e aos professores. Conforme o interesse demonstrado, viabilizamos a pesquisa de campo com três turmas, com cerca de 20 crianças cada, correspondendo à mesma idade e série das crianças pesquisadas nas escolas brasileiras. Apresentei-me às crianças em cada turma, falei da minha pesquisa, das minhas intenções e do quanto seria interessante o envolvimento delas, que prontamente aceitaram participar. Além da curiosidade demonstrada sobre o Brasil, a

---

<sup>44</sup> Difícil fazer comparações, mas esse perfil corresponderia à nossa classe média e alta, visto que lá a estratificação social é bastante diferente da brasileira, envolvendo uma “classe média” com renda familiar anual de aproximadamente EU\$ 25.000,00 a 70.000,00.

cultura e o modo de vida das crianças brasileiras, elas me perguntaram como iriam ficar sabendo do resultado de sua participação na pesquisa, como algumas crianças do grupo extra o fizeram. Combinei com elas algumas formas de devolução e disse que assim que tivesse uma análise parcial de suas respostas eu as apresentaria a elas, antes de retornar ao Brasil para concluir a pesquisa. Assim, combinamos as datas para a exibição do filme, aplicação do questionário, entrevista e devolução parcial dos resultados.

Seguindo os mesmos procedimentos de pesquisa adotados no Brasil (com exceção da ida ao cinema), promovi a exibição do filme no espaço cultural da escola, uma espécie de auditório com telão. Como a escola italiana funciona em tempo integral, 60 crianças entre 9 e 10 anos, da então 4ª série, assistiram ao filme de manhã e responderam ao questionário à tarde. Dois dias depois fiz a entrevista de aprofundamento com 6 grupos de 5 crianças cada, dois grupos em cada turma. Foi assim constituída uma amostra maior, correspondendo a 50% do total das crianças que assistiram ao filme. Todas as crianças queriam participar da entrevista, mas como seria difícil aprofundar as questões com todas elas, escolhi apenas dez crianças de cada turma a partir do potencial problematizador que percebi nas respostas ao questionário.

Neste processo de interação fui percebendo o interesse das crianças italianas<sup>45</sup> pelo Brasil e pelas crianças brasileiras, e pensei numa possível interlocução entre elas a partir do projeto de intervenção que realizaria na minha volta. Dele poderia resultar a produção de um audiovisual em que as crianças brasileiras contassem um pouco de suas vidas, sua cidade, sua escola, suas brincadeiras - as coisas que as italianas mais queriam saber - para ser enviado às crianças italianas. Se houvesse interesse, poderíamos dar continuidade ao diálogo através ainda de outras formas de interação. As crianças ficaram bem animadas e as professoras ficaram de estudar a questão em face dos calendários.

Enquanto isso eu ia acompanhando o andamento dos trabalhos da turma do Itacorubi via correio eletrônico com a professora. Após meu retorno, organizei mais uma etapa da pesquisa de campo com esta turma de crianças para desenvolver o percurso educativo, dando prosseguimento ao projeto iniciado no ano anterior com vistas à produção de um audiovisual. Conversei com as crianças, e entre julho e agosto de 2005 realizamos esta experiência em seus momentos de pré, produção e pós-produção, através de oficinas de fotografia, análise de

---

<sup>45</sup>Quando me refiro às “crianças italianas”, sei que esta denominação é problemática para expressar a diversidade de um grupo que é heterogêneo, envolvendo inclusive crianças de outras nacionalidades. No entanto, mais do que indicar uma homogeneização, me parece uma forma mais fácil e imediata de referir o grupo. O mesmo raciocínio é válido para as “crianças brasileiras”, pois a pluralidade que as define enquanto grupo é também

filmes, oficinas de roteiro, experimentações com a filmadora, filmagens, edição e exibição. Em razão de alguns problemas técnicos, o envio do DVD para as crianças italianas aconteceu só no início de novembro e ainda assim deu tempo de receber a resposta das crianças italianas comentando sobre o audiovisual e contando sobre a escola em que estudam.

Em resumo, a pesquisa de campo aconteceu em cinco momentos:

- primeiro: na Segunda Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis em julho de 2003, quando acompanhei crianças de diversas escolas e ONGs da cidade e observei suas reações mais gerais em relação ao cinema;
- segundo: na Terceira Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis em julho de 2004, quando acompanhei as crianças da escola de Itacorubi e Ribeirão da Ilha assistindo ao filme *O Mágico de Oz* ;
- terceiro: na aplicação do questionário a todas as crianças que assistiram ao filme e na realização da entrevista com as crianças da 3ª série da escola de Itacorubi e Ribeirão da Ilha em agosto de 2004, para aprofundar o entendimento sobre sua relação com o mesmo filme;
- quarto: na exibição do filme para crianças do grupo extra em novembro de 2004, com realização de entrevista;
- quinto: na exibição do filme, questionário, entrevista numa escola pública italiana de Treviglio, com devolução parcial dos dados analisados, entre março e maio de 2005;
- sexto: na intervenção voltada à produção de um audiovisual com crianças da escola do Itacorubi, em julho e agosto de 2005.

Além desses momentos, em novembro e início de dezembro de 2005 fiz uma devolução às crianças que participaram da pesquisa nas escolas públicas. Em cada escola, conversei com elas sobre o percurso da pesquisa, retomei algumas questões iniciais, apresentei a análise das respostas nos diferentes contextos e conversamos sobre algumas curiosidades e inquietações. Surpreendi-me com a lembrança que as crianças ainda tinham do filme e de suas respostas. Na escola do Ribeirão da Ilha, contavam detalhes e diziam exatamente o que tinham respondido, fazendo muitos comentários e perguntas a respeito das crianças italianas. Na escola do Itacorubi, pude retomar com elas todo o percurso da pesquisa vinculado ao projeto que a professora desenvolveu, explicitando a diferença de participação desta turma - fruição e análise do filme, projeto de estudo sobre cinema com produção de um audiovisual - e a das outras turmas de crianças que não desenvolveram o projeto. Procurei reforçar que todas elas foram muito importantes para o trabalho e agradei a participação, o

---

evidente. Neste momento, não aprofundarei a discussão a respeito do que é ser uma “criança brasileira” e uma “criança italiana”.

envolvimento e carinho demonstrado. Anna Beatriz, 9, do Itacorubi, perguntou sobre minha próxima pesquisa querendo saber se elas iriam participar e disse que gostaria muito de continuar participando, e grande parte da turma reforçou em coro o mesmo interesse. Na escola do Ribeirão, ao entregar a autorização de uso de imagem, as crianças quiseram saber onde e quando a pesquisa seria apresentada e publicada, perguntando-me se poderiam assistir à apresentação na universidade, e se quando fossem para a faculdade teriam que fazer isso também. Bruna, 10, disse também que “quando eu crescer gostaria de fazer esse tipo de coisa”. Vinicius, 10, do Itacorubi, perguntou: “É verdade que nós vamos para a Itália? Não sei quem me falou...” Eu ri, achando muito curioso o imaginário que eles constroem, e mesmo sem saber o que dizer, respondi que desconhecia algo concreto a esse respeito, mas que, um dia, quem sabe? Deduzo que essa idéia possa ter tomado corpo a partir da metáfora que alguém deve ter feito a respeito de “as crianças irem para a Itália através do vídeo que fizeram”, o que não deixa de ser uma forma de ir, pelo menos em imagens, intenções e pensamentos.

A análise deste percurso será detalhada na segunda parte do trabalho, que está organizado conforme a descrição a seguir.

### **Organização do trabalho**

Inicialmente eu pensava em criar uma redação que demonstrasse o diálogo entre minhas questões, as falas das crianças e as reflexões teóricas, intercalando essas vozes no decorrer do texto a fim de construir uma polifonia. Pretendia construir outra forma de diálogo com a teoria, dando ênfase à minha pesquisa, àquilo que seria minha contribuição na originalidade e autoria possível, que vai dialogando com o que disseram os autores das referências. Pensava que, no momento em que constituía meu objeto e no próprio ato de conhecer, o ato e o modo de narrá-lo expressariam esta compreensão. Nessa perspectiva, não apenas a observação seria participante, e nem apenas a pesquisa seria ação, pesquisa-ação, mas o próprio texto também seria participante. É evidente que esse texto também teria o rigor: se é o sentido das coisas que ensina, a educação como prática social precisa transformar a vivência em experiência rigorosa, mas que traga a vida, o sangue, o suor, a lágrima e o riso para a universidade e não apenas seus ecos para, quem sabe, poder transformar isso numa epistemologia.

Assim, uma concepção da arte de educar que entende a importância de educar com arte pode fortalecer as bases epistemológicas para pensar uma outra “pedagogia da infância”. Ao pensar o ser humano inteiro, no sentido do fazer, criar, fruir e contemplar, e também no

sentido de produzir conhecimento, esta concepção poderia ser fortalecida com outra narrativa, que pensasse e expressasse a relação da criança com o cinema e a educação de uma forma diferente. Uma tal construção, no entanto, demanda rupturas, ousadias, exercícios que envolvem tempo, o tempo próprio da construção, da revisão, da tessitura da renda-mosaico-montagem que essa estrutura de texto poderia representar.

Como o tempo próprio das aprendizagens e do conhecimento nem sempre coincide com o tempo de que institucionalmente dispomos, e como eu já estava fazendo muito mais do que inicialmente previra, tive que adiar este desvio. Mas registro o desejo e a intenção que tive de fazê-lo, lançando-o como possibilidade futura, e trago neste momento a meada composta com as muitas preciosidades encontradas no caminho. De alguma forma elas também foram construídas em um movimento de continuidade e ruptura no tocante ao esquema clássico da exposição do conhecimento científico e às novas possibilidades em processos de criação nesse campo. Se isso não nos permitir pensar na construção de uma *pedagogia do arco-íris*, como sugeriu Perrotti, espero que ao menos signifique uma aproximação a outra pedagogia em criação, a *Pedagogia da imaginação* proposta por Calvino, “que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, ‘icástica’”<sup>46</sup>. Talvez, como ele mesmo diz, seja uma pedagogia que só possamos aplicar a nós mesmos, inventando métodos a cada instante com resultados imprevisíveis. Mas espero que, mesmo assim, haja alguma coisa neste trabalho que possa inspirar outras poéticas pedagógicas.

Enfim, o trabalho está estruturado em duas partes, configurando a sincronia e a diacronia do trabalho. Na primeira apresento os referenciais, pressupostos e parâmetros que utilizo para analisar e interpretar as experiências das crianças com o cinema viabilizadas nos diferentes momentos da pesquisa de campo, que são tratadas na segunda parte.

Na primeira parte, a partir da relação cultura e educação, no **capítulo um** situo a relação entre infância, cultura e educação, a partir dos direitos das crianças e suas interações com as produções culturais “para” e “das” crianças. Esta relação remete à cultura de mídias, à cultura lúdica e seus desdobramentos nas culturas infantis. Discutiremos ainda as novas formas de sociabilidade que envolvem a autonomia das culturas de rua, os confinamentos da infância e a cibercultura infantil, a fim de problematizar o papel da educação neste contexto.

---

<sup>46</sup> Calvino, 1990, p108.

No **capítulo dois** apresento algumas reflexões sobre a identidade plural da mídia-educação: aspectos históricos e contextuais num breve panorama internacional, e sua definição como campo, disciplina e prática social. Entendendo que a mídia-educação situa-se num campo interdisciplinar, discuto um possível perfil do mídia-educador, sua formação, competências profissionais e suas possibilidades de atuação nas diversas práticas culturais e educativas.

Entro no universo do cinema no **capítulo três**. Nele discuto a compreensão do cinema como objeto plural, entendendo-o como prática sócio-cultural, instituição, indústria, dispositivo, arte, mercadoria e linguagem. A partir disso, situo sua relação com a televisão e o processo de participação estética como possibilidade de unir *techne* e arte para pensar possíveis aproximações e distanciamentos do cinema em relação à educação.

No **quarto capítulo** procuro entender as especificidades da relação entre cinema e educação a partir da relação do cinema com outros meios e dos motivos de sua inserção na prática educativa. Analiso algumas experiências sobre cinema e mídia-educação nos contextos italiano e brasileiro, descrevendo alguns projetos e discutindo as possibilidades de análise de filmes em contextos educativos. Considerar que a compreensão é criativa não é suficiente para enfrentar a polêmica e complexa questão da qualidade e da adequação dos filmes que as crianças assistem na escola, o que me levou a problematizar esta questão situando possíveis indicadores e elaborando um roteiro para pensar critérios de escolha dos filmes na prática pedagógica com crianças.

Na segunda parte, começo discutindo as relações da criança com o cinema e com os filmes a partir da II Mostra de Cinema Infantil no **capítulo cinco**. Apresento uma sinopse de *O mágico de Oz*, sua contextualização e algumas reflexões a respeito do filme para descrever as reações das crianças que o assistiram nos diferentes contextos sócio-culturais observados. Por fim, discuto as relações das crianças com a pesquisadora e o contexto da pesquisa para entender suas relações com o cinema de modo geral e com esse filme de modo particular.

Em um mosaico das falas das crianças entrevistadas no Brasil e na Itália, no **capítulo seis** busco interpretar, além das palavras, também os gestos, os olhares, os silêncios das crianças, analisando-os através das categorias de representação, participação estética e apropriação. O desafio desta interpretação foi e ainda é imenso, pois mesmo que não objetivasse uma análise comparativa, foi praticamente impossível não comparar os universos diferentes em que vivem essas crianças. Entre as questões comuns que as aproximavam e as diferenças que as afastavam estava o fato de serem todas crianças, e nessa fronteira entre

culturas, escolas e crianças, buscar evidências do que é mais forte em cada território não é algo fácil, ainda que necessário para melhor entender as relações que ali ocorrem.

Quase ao final da trajetória (e do fôlego da autora e dos leitores), discuto a proposta de um percurso educativo sobre cinema com crianças na escola. No **capítulo sete** apresento razões para uma “educação cinematográfica”, incluindo a importância de produzir mídias na escola num processo que envolva o *conhecer fazendo*, o *aprender cooperando* e a *educação para as múltiplas linguagens*. Apresento também as hipóteses do percurso que foi desenvolvido sobre cinema e crianças em uma escola, problematizando e discutindo os limites e possibilidades da experiência realizada.

Por último, as **considerações finais**, que procuram descobrir, afinal, onde estão os arco-íris...

*O Mágico de Oz* pode ser uma metáfora do percurso que fiz. Tal como a menina Dorothy, que atravessa o arco-íris levada por um ciclone em busca de aventuras, atravessei oceanos no doutorado em busca de novas experiências, estudos e aprofundamentos. Como ela, encontrei desafios e também amigos para me ajudar a encontrar o que buscava: vi as cores de outras estações, teóricos das mais diferentes tribos que inspiraram minha reflexão, crianças que provocaram minha curiosidade, a presença da arte ressignificando a solidão, a descoberta da coragem necessária para não esmorecer longe de casa. Mas, diferente de Dorothy, descobri que as bruxas do bem e do mal e os mágicos reais e imaginários não são necessariamente heróis, vilões ou impostores, e mais que me fazer perceber que o poder que precisava estava comigo, me ajudaram a construir e a descobrir diversos saberes e poderes, despertando-me para outras paixões. E se foi esta viagem real e simbólica que me permitiu perceber que o que eu buscava não poderia encontrar no meu quintal, a volta para casa teve outro sabor. Retornei ao preto-e-branco e também colorido de onde parti, um contexto da pesquisa cheio de questões e dilemas a resolver - nada insípidos, é verdade -, trazendo novas cores que só o distanciamento me permitiu conhecer, para colorir a pesquisa com as tintas da aventura experimentada com outros olhos. O mais importante é saber que, tal como no livro - e não no filme -, não foi apenas um sonho. Ou melhor, de certa forma foi um sonho, mas se tornou realidade, que agora compartilho.



No aeroporto o menino perguntou:  
- E se o avião tropicalizar num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu.  
O menino perguntou de novo:  
- E se o avião tropicalizar num passarinho triste?  
A mãe teve ternuras e pensou:  
- Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?  
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?  
Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.  
E ficou sendo.

Manoel de Barros



## Capítulo 1: Infância e Culturas Infantis

*“Quando eu assisto ao filme eu quero ser igual aquelas pessoas”*  
(Flora, 8)

*“Eu quero estar dentro do filme. Tipo se eu vejo Tróia, dá vontade de brincar de Tróia. Eu vejo e fico com vontade de fazer o que eles fazem”* (Felipe, 9)

A partir da relação cultura, infância e educação, neste capítulo discutiremos algumas questões sobre as culturas infantis. Começo situando os direitos da infância, as culturais infantis e as produções culturais para crianças. Isso nos leva a pensar na cultura de mídia, sua relação com a cultura lúdica, com a cultura de rua, com os confinamentos da infância e com a cibercultura construindo novas relações e sociabilidades.

Para entender as relações entre criança, cultura e educação podemos nos aventurar a reimaginar a infância e, ao reimaginá-la, acreditar na possibilidade de reencontrar a própria vida. Reconhecendo a permanência de um núcleo de infância vivo - algumas vezes disfarçado em história - as imagens que emergem da infância são marcadas por uma certa identidade. Meu ponto de partida nesse reencontro com a infância foi a discussão sobre a criança em sua relação com o cinema.

Considerando que a escola vive um processo de ruptura e continuidade com o meio, é fundamental que as crianças tenham acesso a uma escolarização de boa qualidade e transformadora. A intencionalidade educativa deve considerar as características do desenvolvimento das crianças, suas competências e potencialidades, considerando que as formas de interação entre crianças e cultura são mediadas pelo conhecimento e pelas produções culturais.

Os conteúdos curriculares, quando são culturalmente significativos, intervêm favoravelmente no desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais. Tendo como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças em sua relação com a cultura mais ampla, os motivos culturais são constantemente reelaborados e ressignificados e podem ser considerados como uma abertura de possíveis.

As produções culturais para a criança podem ser entendidas para além dos produtos da cultura destinados à substituição de um tempo-espço que as crianças não possuem mais. Ao configurar uma apropriação ativa e uma recriação da cultura pelas crianças, elas se constituem

como possibilidade de memória e resgate de identidades<sup>1</sup>. Entendidas como produtos e processos desencadeadores da atividade infantil por sua natureza social, as produções culturais para as crianças refletem parte do seu cotidiano e de suas formas de organização e interação – ao mesmo tempo em que elas podem, hipoteticamente, modificá-lo – dependendo do papel que as crianças ocupam na dinâmica social. Neste processo em que as crianças se apropriam e recriam elementos dessa cultura, elas constroem suas produções, a “cultura das crianças”, o que será discutido mais adiante.

A ação educativa se dirige a seres humanos singulares, é dirigida por seres singulares e se realiza sempre em condições singulares. Mas essa singularidade não tem existência independente da história social. Neste sentido, estudar uma prática cultural ou pedagógica em sua singularidade não significa desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas, e sim a possibilidade de poder entender essa especificidade como expressão de uma totalidade maior. Essa especificidade também pode ser entendida a partir do conceito de *reprodução interpretativa* como um processo em que as crianças expressam, negociam, compartilham e criam culturas próprias relacionadas com os adultos<sup>2</sup>.

As crianças sempre existiram mas sua construção como categoria social é recente em nossa cultura. As formas de nos relacionarmos com as crianças e o lugar que elas ocupam em diferentes sociedades estão se transformando constantemente. Hoje, um grande paradoxo que expressa o modo como entendemos e nos relacionamos com a infância é o de “às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão”<sup>3</sup>.

Embora seja cada vez mais difícil delimitar as idades da infância, sabemos que a definição dos limites etários impostos à infância e à adolescência não deixa de ser arbitrária. Considerando porém que esta categoria social se estabelece pela idade (e não por posição social, cultura ou gênero), podemos observar que o estabelecimento dos limites implica uma disputa política e social que envolve contexto, espaço e tempo<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>Perrotti, 1990.

<sup>2</sup>Corsaro, 2003.

<sup>3</sup>Sarmiento e Pinto, 1997, p.12.

<sup>4</sup>As idades da infância são muito variáveis. Para a tradição jurídica, são consideradas crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. Algumas tradições e culturas, baseadas em estudos psicológicos, consideram a criança até a puberdade, ou seja, por volta dos 12/13 anos, estabelecendo os limites da infância e adolescência. Para a economia e legislação trabalhista, a idade legal constitui a fronteira, ou seja, até 16 anos no Brasil e em alguns países até 14 anos. Considerada instituição essencial na determinação da infância e dos respectivos limites etários, em várias culturas a escola distingue os níveis de escolaridade como um indicador das possíveis fronteiras: os primeiros quatro anos do ensino fundamental, ou seja, 1ª a 4ª série (6/7 a 9/10 anos) seria a escola das crianças; os quatro últimos anos do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série (11,12 a 13/14 anos) seria a escola de pré-adolescentes e adolescentes; e o ensino médio (15 a 18 anos) seria a escola de jovens.

### 1.1 Culturas e direitos da infância

Sabemos que o “direito de ter direitos” é uma conquista histórica da humanidade. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos direitos, que, inicialmente fundados na idéia da liberdade individual, foram se aprimorando e se alargando para outras dimensões. Em 1948 foi proclamada a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* pela Organização das Nações Unidas (ONU) e uma onda de discussões sobre os direitos foi mudando as formas de se relacionar em diversos lugares do mundo. Aprimorando os direitos das crianças, consideradas os seres mais frágeis e desprotegidos, em 1959 a Assembléia Geral da ONU aprovou a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Os ecos de tal declaração se fizeram ouvir no Brasil e em 1990 o Congresso Nacional aprovou a lei que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Em relação às mídias, de acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, cuja vigência data do ano de 1989, a criança deve ter acesso a informações de diversas fontes, especialmente as que promovam seu bem-estar; deve ter direito à liberdade de expressão e expressar sua opinião em relação aos assuntos que a afetam. Esta discussão é bastante complexa pois envolve os direitos de proteção, provisão e participação das crianças na vida como um todo, e conseqüentemente, em relação às mídias <sup>5</sup>.

Considerando que as condições sociais do mundo contemporâneo contribuíram para mudança do estatuto da infância, disso resulta também a preocupação com os direitos da infância em relação à provisão, à proteção e à participação. Na discussão sobre a infância como categoria social constituída por sujeitos de direitos, Buckingham<sup>6</sup>, a partir da discussão que Bob e Annie Franklin fazem sobre os três “p”: proteção, provisão e participação, considera que o direito à provisão e à proteção são direitos passivos, pois as crianças seriam destinatárias de cuidados específicos. O direito à participação, considerando as características específicas conforme a idade, seria o direito ativo, pois a criança seria vista como sujeito social e político por direito próprio.

Hoje observamos a existência de várias infâncias na “sociedade global”, em que a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. Isso reflete também as transformações na escola, na família, nas mídias e nos papéis assumidos pelas crianças nos diferentes contextos.

---

<sup>5</sup> Em 2000 foi realizada uma Conferência Internacional do Jornalismo sobre Os Direitos da Criança e a Mídia que aprova as diretrizes sobre os padrões nacionais e internacionais do jornalismo relativos às questões infantis. Em abril de 2004 foi realizada no Rio de Janeiro a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, considerado o mais importante fórum de debates sobre mídia de qualidade para crianças e adolescentes e alguns de seus desdobramentos se farão ouvir no decorrer do trabalho.

A relação entre infância e economia na contemporaneidade acontece de diversas formas, e as crianças participam dela tanto pelo lado da produção, com o trabalho infantil, quanto pelo lado do consumo enquanto segmento específico. Embora as fronteiras do trabalho infantil estejam delimitadas às condições da infância em países periféricos, essas fronteiras se diluem quando se trata de consumo infantil.

Os produtos culturais para a infância - vídeo, televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, de construção, literatura infanto-juvenil - e outros produtos de consumo para crianças - moda, guloseimas, material escolar, serviços recreativos, etc. – constituem hoje um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial. Podemos problematizar essa globalização da infância que partilha os mesmos repertórios veiculados pelas mídias formando, muitas vezes, um “mesmo gosto”, embora saibamos que nesse processo de apropriação haja uma reinterpretação ativa de tais produtos culturais e essas reinterpretações podem cruzar culturas globalizadas com culturas locais.

Diante disso podemos nos perguntar sobre as possibilidades de autonomia da infância e até que ponto as crianças estão sendo sujeitos nas condições propostas pela contemporaneidade, visto que globalização econômica e a mundialização da cultura operam de modo complexo e contraditório no estatuto da infância<sup>6</sup>. Por um lado, as forças hegemônicas levam à utilização da mão-de-obra infantil, ao aumento dos indicadores da pobreza, às desigualdades sociais e à constituição de um mercado global da infância, com efeitos na formação de padrões de comportamentos e estilos de vida e nas culturas da infância. Por outro lado, a globalização contra-hegemônica difunde os direitos da criança, divulga o “maior interesse das crianças” e estabelece uma agenda política de centralidade da infância com avanços dos movimentos promotores dos direitos das crianças.

Tensões contraditórias entre *heterogeneização das condições* de existência de vida e as *pressões uniformizadoras* contribuem para a formação de identidades sociais fragmentárias e cambiantes, e este espaço social contemporâneo de (re)institucionalização da infância pode implicar a possibilidade de paradigmas alternativos à infância.

Neste quadro, a escola pode ser uma das faces importantes da globalização contra-hegemônica. Embora seja a instituição que mais tem contribuído para a definição de um

---

<sup>6</sup> Buckingham, 2000, p.218.

<sup>7</sup> Sarmiento destaca que a identidade da infância se constrói em diversas frentes: no seu estatuto social face aos seus direitos; na tradição jurídica em que as crianças não têm capacidade de decisão autônoma, necessitando de proteção; nos fatores sociais que revelam a existência de crianças pobres como sendo maior que qualquer outro grupo geracional; na obrigação de as crianças freqüentarem escolas; no sistema econômico com seus produtos destinados às crianças e na identidade cultural, ou seja, na capacidade de as crianças construírem culturas não redutíveis à cultura dos adultos (2000).

estatuto social para infância, a crise educacional desafia a estrutura, as políticas públicas e a ordem simbólica da escola, questionando o sentido da ação educativa<sup>8</sup>. Por isso a escola não pode manter-se divorciada do movimento de construção dos direitos das crianças<sup>9</sup>.

Os direitos das crianças no contexto educacional são definidos em relação aos níveis individual, interativo e social. Nesses níveis, estão presentes as dimensões de confiança, autonomia e prática cívica através do direito à realização pessoal, do direito à inclusão social, intelectual, cultural e social e do direito à participação na prática e decisões coletivas<sup>10</sup>. Para Sarmento, a lógica dos direitos das crianças constitui atualmente uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública. Para ele, tal desafio coloca aos educadores o paradoxo de “servir-se do seu poder para emancipar o aprendente”. No entanto, este paradoxo é típico da situação educativa, pois a especificidade da educação possibilita a liberdade do aluno através da autoridade do mestre. E isso me leva a pensar a respeito da relação de autoridade que se estabelece entre adulto e criança.

Não podemos recusar essa responsabilidade que assume a forma de autoridade, como diz Hannah Arendt, face à perda hodierna da autoridade na educação. Sabemos que algumas práticas que podem ser conservadoras em política, podem não o ser na educação e é neste sentido que a filósofa acredita que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da “essência da atividade educacional”. Para ela, “em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”<sup>11</sup>. Preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho remete ao problema da educação no mundo moderno, que por sua natureza, não pode abrir mão da autoridade nem da tradição, ao mesmo tempo em que deve caminhar num mundo que não é estruturado pela autoridade nem mantido pela tradição.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum<sup>12</sup>.

Diante disso, ao mesmo tempo em que não podemos reduzir os direitos de participação das crianças às perspectivas da proteção, também não podemos abrir mão da nossa autoridade.

---

<sup>8</sup> Sarmento, 2000.

<sup>9</sup> Arroyo defende que a escola, enquanto serviço público, deve permitir a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não uma escola para um dia o sujeito ser cidadão, mas uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade, onde se viva a cidadania e não onde se sonhe um dia ser cidadão (1994).

<sup>10</sup> Sarmento, 2000.

<sup>11</sup> Arendt, 1997, p.243.

<sup>12</sup> Arendt, 1997, p.247.

Assim, precisamos problematizar os mecanismos de controle das crianças que muitas vezes são feitos em nome de seus interesses e sustentam-se nos seus direitos rediscutindo as possibilidades de participação das crianças.

Para Sarmiento, uma política de participação mobiliza o princípio da comunidade e a idéia de cidadania da infância, e isso implica assumir as crianças e os jovens não como destinatários da intervenção comunitária, política ou social, mas como atores dos seus próprios destinos. Mas significa ainda mais: corresponde ao reconhecimento do direito de cidadania independente da idade, o que vale por dizer que as crianças são participantes ativos e interessados do espaço cívico, perante o qual assumem direitos e deveres<sup>13</sup>.

Para o autor, a consideração das crianças como seres sociais plenos, mas com especificidades que exigem políticas específicas de proteção, não deve inibir a plenitude dos direitos políticos. “Isso desafia o rigor e a imaginação metodológicas para criar dispositivos de participação nos projetos, nas instituições, no espaço local e nas instâncias de decisão política. É assim que se desenha um novo paradigma para a infância”<sup>14</sup>.

Quanto à necessidade de buscar o rigor e a imaginação metodológica para incluir e dar espaços de participação às crianças, Egle Becchi em 1982 já apontava o sentido de tal caminho para “dar palavra à infância” além das figuras retóricas, permitindo

uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens. Para tanto é necessário (...) exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção - adultos e não adultos - de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos (...) isso implica práticas de encontro com a criança, com *enfants* reais e a estimulação e a leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem<sup>15</sup>.

No entanto, por mais importância e legitimidade que tenha hoje a questão da cidadania infantil, podemos questionar a existência de uma “cidadania da infância” devido à assimetria de poderes inerente à hierarquização social, reforçada por hiatos geracionais, o que implica repensar a relação tutela-autonomia das crianças.

---

<sup>13</sup> Sarmiento, 2000, p.18.

<sup>14</sup> Sarmiento, 2000, p.18. Sarmiento e Pinto recomendam que nas pesquisas sobre a infância deve-se partir das próprias crianças para fazer emergir as interpretações infantis dos respectivos modos de vida, não sendo só um meio de acesso à infância como categoria social mas às próprias estruturas sociais. Neste sentido, as metodologias devem recolher a voz das crianças, expressar sua ação através de estudos etnográficos, observação participante, levantamento de artefatos e produção culturais da infância, análise dos conteúdos dos textos reais, as histórias de vida, entrevistas biográficas, genealogias bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais, como os questionários às linguagens e iconografia das crianças. Vale destacar que Egle Becchi já trabalhava nessa perspectiva desde 1982 e que minha pesquisa de mestrado (1996) inseria-se nesta concepção que os autores apontam em texto de 1997, p.24.

Afinal, somos nós, os adultos, que na maioria das vezes decidimos o que é melhor para as crianças: escolhemos sua educação, suas roupas e brinquedos (ainda que influenciados por suas opiniões), criticamos aquilo de que não gostamos em suas escolhas, permitimos ou cerceamos suas decisões. E não deixa de ser irônico que, quando acusamos as crianças de se deixarem levar pelos encantos da publicidade, chamando-as de consumistas, esquecemos que o poder de elas consumirem está em nossas mãos. Nossa conduta passa a ser um de seus guias, ainda que pela negação. E ainda que consideremos a capacidade de as crianças participarem e escolherem autonomamente, sabemos que tal escolha não escapa inteiramente das influências das mídias, dos discursos ideológicos, dos condicionamentos e das “múltiplas determinações” do sujeito. Assim, devido à insipiente capacidade de discernimento da criança, na maioria de suas escolhas prevalece o princípio do prazer, o que precisa ser levado em conta quando falamos em “cidadania da infância”.

Além disso, sabemos que tanto a psicologia como o senso comum indicam a necessidade de as crianças terem “modelos” ou referências de comportamentos, de valores e de normas sobre os quais basearem seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo e cultural. E se isso não for feito intencionalmente, poderá ser feito subliminarmente a partir dos padrões de comportamentos sugeridos pelas diversas produções culturais.

Oferecer referências para as crianças também significa a possibilidade de questionar tais referências confrontando-as e argumentando a partir delas a fim de ultrapassar a idéia da “criança incompetente”. Pois, quando a sociologia da infância tenta substituir a “criança incompetente” construída por psicólogos, pela “criança competente” que compreende o mundo em seus próprios termos e é capaz de tomar decisões, rediscute o lugar da criança na sociedade<sup>16</sup>.

Diante da complexidade das relações entre cultura, comércio, infância e direitos, como podemos decidir se as crianças são competentes o bastante para exercer seus direitos? Para Buckingham isso implica discutir e relacionar as idades e as capacidades relevantes para a realização dos direitos, aliados a alguns princípios: legais, segundo os quais se pensa que as crianças são responsáveis sobre seus atos; epistemológicos ou psicológicos, que propõem a idade em que as crianças são capazes de racionalizar como adultos; e políticos, que consideram as crianças incapazes de participar do governo e da sociedade.

É evidente que existem muitas situações em que a competência das crianças é maior do que a habitualmente reconhecida ou muitos casos em que elas são incapazes de atuar de

---

<sup>15</sup> Becchi, 1994, p.83.

<sup>16</sup> Buckingham, 2000.

outra forma simplesmente porque não tiveram oportunidade de fazê-lo<sup>17</sup>. No entanto, o desafio é não subestimar as crianças considerando-as incapazes, nem superestimá-las atribuindo-lhes comportamentos muito além de suas capacidades e condições emocionais.

Afirmar a importância de as crianças serem sujeitos de seu processo de educação é diferente de considerá-las como atores do seu próprio destino. Quando isso implica o discurso de cidadania, parece que se relativizam os condicionantes histórico-sociais e as especificidades do ser criança.

Em educação lidamos sempre com a criança como ser que já é e com seu vir a ser, com seu desenvolvimento real e potencial, com crianças que “não podem ser ainda admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas”<sup>18</sup>. E parece que admitir o contrário seria o abandono, a exigência de um comportamento adulto da parte de quem ainda não o tem para oferecer, o desamparo e a não proteção da criança ou do adolescente frente a um mundo exigente e difícil. É o que discute Dozol, perguntando: “Qual pedagogia, afinal de contas, vê a criança como adulto em miniatura? A tradicional ou a moderna?”<sup>19</sup>.

Assim, há situações formativas em que crianças ou adolescentes ainda não têm disponíveis, em virtude de sua própria condição, elementos que os ajudem a compreender suas faltas e a considerar suas necessidades ou desejos em função das exigências da vida adulta. Diferentemente do adulto, que pode antever esse processo evolutivo e seus possíveis pontos de chegada, ainda que idealmente imaginados e sem garantias de seu alcance. E é nesse nível de aposta que sua autoridade encontra sentido e justificativa.

Diante disso, podemos discutir outra concepção do que seja cidadania infantil, e considerar tal ressalva não significa ser contrária à defesa incondicional dos direitos sociais das crianças, pois reconhecer e afirmar os direitos sociais das crianças é diferente de falar de cidadania infantil. Neste sentido, além de falar da criança como sujeito de direitos talvez seja oportuno falar em “educação para a cidadania” a partir das dimensões da cidadania civil, política, social e cultural, que veremos adiante<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> É importante distinguir as crianças menores dos adolescentes. Se estes possuem, aparentemente, a competência intelectual e o nível emocional para decidir sobre diversas questões, não podemos dizer o mesmo das crianças menores, pois muitas vezes elas não conhecem os perigos nem têm consciência de seus atos, havendo boas razões para limitar as liberdades das crianças.

<sup>18</sup> Arendt, 1997, p.160.

<sup>19</sup> Dozol, 2003, p.29.

<sup>20</sup> Essa discussão é complexa e polêmica. Para alguns o discurso da cidadania infantil é uma proposta idealista que serve como legitimação da produção industrial e da publicidade voltada a essa nova fatia do mercado e não teria sido por acaso que a Convenção dos Direitos da Criança ocorreu na passagem para o pós-fordismo.



Para Buckingham há uma confusão fundamental entre a idéia da criança como cidadã potencial ou real e da criança como consumidora<sup>21</sup>. Em muitos discursos, os direitos que se defendem são os direitos dos consumidores, e na prática este discurso não define as crianças como atores sociais ou políticos independentes, nem muito menos lhes oferece um controle ou uma responsabilidade democrática: é o discurso da soberania do consumidor mascarado como discurso dos direitos culturais<sup>22</sup>.

Há um diálogo muito interessante a respeito da homologação cultural das crianças. Para o canadense Stephen Kline, a infância é uma condição definida pela impotência e pela dependência a respeito das diretrizes adultas. Enquanto receptáculo da socialização e da aprendizagem social, a cultura é, no final das contas, um sistema que a sociedade preserva e pelo qual reforça sua própria posição no mundo. Diante disso, “as formas de expressão cultural infantil, estão estreitamente conectadas aos mutáveis alinhamentos que definem as convenções sociais e as práticas de transmissão cultural de uma comunidade”<sup>23</sup>. Por outro lado, as crianças se apropriam criativamente dos bens e dos meios de consumo e “o significado que lhes é atribuído não é necessariamente ou completamente uma linha com ética materialista. Das histórias e dos símbolos da cultura do consumo as crianças descobrem um próprio significado individual”<sup>24</sup>.

Para a noção de *reprodução interpretativa* de Corsaro, as crianças criam suas culturas captando informações do mundo adulto para responder aos problemas enfrentados, e neste processo “não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação”<sup>25</sup>.

Diante disso, Zipes destaca o paradoxo entre liberdade e homologação da cultura, dizendo que a liberdade que jovens e adultos teriam para discutir ou articular uma oposição à homologação vem cooptada e usada pela indústria cultural e hegemônica que representa uma falsa liberdade, visto que cada escolha é ditada e prescrita pelo mercado desde a infância<sup>26</sup>. Criticando algumas práticas de consumo culturais, o autor exemplifica argumentando que a maioria dos editores não se importa se muitos livros para crianças são estereotipados ou banais. Desde que induzam as crianças a lerem, estes livros teriam a sua validade, visto que

---

<sup>21</sup> A transformação das crianças em consumidoras mais que em cidadãs responsáveis interessadas na qualidade de vida no âmbito social, era uma preocupação que Fanny Abramovich tinha ainda na década de oitenta. Ver Abramovich, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo, Summus, 1983.

<sup>22</sup> Buckingham, 2000, p.111.

<sup>23</sup> Kline in Zipes 2002, p.25.

<sup>24</sup> Seiter in Zipes, 2002, p.25.

<sup>25</sup> Corsaro, 2003, p.44.

<sup>26</sup> Zipes, 2002.

para os editores o hábito de ler (um entre tantos como assistir TV, ir aos shoppings, etc.) seria uma virtude em si mesma. Além disso, ele discute como hoje a maioria das editoras que fazem parte de grandes indústrias são quase sempre responsáveis pelo marketing que decide sobre o projeto e a produção.

Esclarecendo como o marketing decide o personagem do filme que vai virar brinquedo, Brougère analisa como o brinquedo foi transformado pela sua relação com o cinema e a televisão. Visto que o brinquedo faz parte do universo das mídias, ele não pode ser isolado dela, pois se “antigamente era a literatura, hoje em dia é o cinema e a televisão que se alimentam de brinquedos e os brinquedos reproduzem personagens de televisão (...) que quase sempre são brinquedos”<sup>27</sup>. Ao relatar como muitos filmes e personagens são concebidos em função do futuro brinquedo, o autor diz que hoje os fabricantes de brinquedos trabalham como criadores de filmes e concebem histórias em torno de brinquedos. Os produtores de cinema, por sua vez, trabalham como *designers* de brinquedos, criando personagens que também possam ser brinquedos. Por vezes esta convergência transforma as firmas numa única empresa, controlando todas as etapas de um produto misto, que é brinquedo, filme e videogame ao mesmo tempo<sup>28</sup>.

Enfim, mediados pelas representações e objetivações de adultos e crianças na cultura, ambos os olhares são inter cruzados e constroem-se mutuamente. Neste quadro, a reflexão a respeito da existência de uma cultura infantil ou de várias culturas infantis aponta para divergências entre autores e pesquisadores na área. Steinberg e Kincheloe consideram a cultura infantil como a produção cultural para a criança. Perrotti alerta para a crise de criação que vem se impondo à infância nos dias de hoje. Capparelli considera uma impropriedade a expressão “cultura infantil” visto que a criança não teria autonomia cultural. Brougère considera a especificidade da cultura infantil e a qualifica como cultura lúdica. Sarmento, situando o caráter plural e diverso da condição da infância, prefere falar de culturas infantis. No entanto, aquilo que todos compartilham é a idéia de que para se falar de cultura infantil é preciso falar de infância e da relação criança-cultura.

As relações entre infância e cultura estão permeadas por uma crise inserida num contexto mais amplo, havendo inclusive quem fale em “desaparecimento da infância”<sup>29</sup>. Se historicamente o conceito de infância emerge sob o paradigma da crise, a crise que atinge a infância hoje, além de cultural, é social e política, pois a infância está mudando em

---

<sup>27</sup> Brougère, 2004, p.163.

<sup>28</sup> Brougère, 2004, p.157.

<sup>29</sup> Postmann, 1999.

decorrência de diversos fatores: as diversas tecnologias que influenciam modos de vida, o contato com outras manifestações da cultura e a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo que sinalizam mudanças na forma de se entender a infância.

Além disso, as mudanças no acesso e no controle do conhecimento fazem com que as crianças acessem saberes sem a mediação direta dos adultos, através da mídia eletrônica. Com isso há um limiar cada vez mais frágil entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Isso fez com que os adultos perdessem parte da autoridade sobre elas, porque antes eles sabiam coisas que as “crianças protegidas” não sabiam. Agora a informação adulta é incontrolável e a criança vê o mundo como ele é - ou como é descrito e representado pelos produtores corporativos de informações<sup>30</sup>.

A democratização e a especialização das informações em função de diferentes grupos sociais também influencia a identidade cultural. Se antes se preparava a criança para a vida adulta tendo como modelo a vida familiar com uma identidade paterna e materna mais segura e unificada, hoje tal identidade é bem mais complexa, pois na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, há também uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis para o sujeito, ao menos temporariamente<sup>31</sup>.

Neste contexto de possíveis identificações, há que se conhecer as crianças, saber como elas pensam, sentem, percebem, representam e significam as coisas e os eventos do seu cotidiano.

Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem na família, na sociedade e na comunidade. É conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em seus grupos sociais, nas “peladas”, enfim, em todas as suas atividades<sup>32</sup>.

Diante disso, pensar as crianças e as condições da infância implica pensar aspectos que variam conforme a cultura, a comunidade, a estratificação social, a duração histórica, a época e outros elementos que estão presentes em todas as culturas e que caracterizam as culturas infantis. E embora a infância não seja uma experiência universal de duração fixa, por ser diferentemente constituída conforme as especificidades individuais e contextuais em relação a gênero, classe, etnia e história, as diferentes infâncias apontam para um aspecto universal, que é sua relação com a cultura mediatizada pelas produções culturais.

---

<sup>30</sup> Steinberg e Kincheloe, 2001.

<sup>31</sup> Stuart Hall, 2003.

<sup>32</sup> Pacheco, 1989, p.32.

## 1.2 Produção cultural para crianças

Para compreender a relação criança e cultura, a falta de conceitos próprios nos leva a buscar pistas em várias áreas, embora esses conceitos emprestados revelem-se insuficientes quando utilizados na área específica da produção cultural para crianças. Ao entender a cultura como teia de significados tecidos pelos homens e como um “sistema de signos interpretáveis”<sup>33</sup>, quer dizer que ela também é um contexto. E se entendermos a cultura como “modo de relação dos homens com as coisas do mundo”<sup>34</sup>, precisaremos saber como as crianças se relacionam com as *novas coisas do mundo* a partir das especificidades das suas transformações e produções.

No início dos anos 80, Edmir Perrotti refez a trajetória histórica do conceito de produção cultural para crianças num trabalho pioneiro na área e desencadeador da compreensão do que se chama hoje de culturas infantis<sup>35</sup>. Quase que profético, muito do que esse texto dizia na época se aplica ainda para entendermos os desafios da relação cultura e infância hoje.

Ao refletir sobre a produção cultural para crianças, Perrotti adverte que muitas vezes a equivalência entre cultura e produto cultural reduz a primeira ao segundo, e a cultura aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social entendida como objeto estático. “Os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam. Reduzido a produto das relações sociais, não se incluiriam no conceito de cultura nem as próprias relações sociais nem os seus determinantes”<sup>36</sup>. Para ele, a função da produção cultural como objetivação dos conteúdos simbólicos seria a de modelar nas crianças o fundamento que a informa, cabendo a elas apenas assimilar esse dado, pois os objetos culturais seriam apenas síntese de um momento que se esgota na transmissão-assimilação. A fetichização da cultura aí presente é evidente, diz o autor: toma-se o produto dado e acabado que se autojustifica, e a cultura torna-se passível de ser mercantilizada e instrumentalizada. Passa a ser necessária uma condição de inclusão do indivíduo no grupo. Perrotti argumenta que junto a tal concepção está a idéia das crianças depositárias de um mundo criado pelo adulto e consumidoras passivas de produtos culturais elaborados por outro grupo. Tal visão redutora de cultura acaba por privilegiar certos grupos em detrimento de outros, podendo exercer uma função domesticadora e coercitiva que dificulta a participação da criança na história como sujeito, diz o autor.

---

<sup>33</sup> Geertz, 1989.

<sup>34</sup> Arendt, 1997, p.267.

<sup>35</sup> Perrotti, 1990.

Além disso, esse enfoque estático da cultura acaba reforçando a discriminação social, pois se impõe às crianças das classes menos privilegiadas uma cultura produzida nas classes dominantes. Para Perrotti, o cultural na nossa sociedade não se define apenas por ser adultocêntrico mas também por posições classistas, visto que através dos produtos culturais são veiculadas ideologias das classes dominantes para todas as classes sociais, reforçando uma dupla opressão: etária e de classe. “Não se pode, portanto, desabrigar a criança de seu lugar de agente para aí colocar-se uma produção cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança, como se ali estivesse sua salvação”<sup>37</sup>.

No entanto, “nem toda forma de consumo é interiorização de valores das outras classes”<sup>38</sup> e precisamos problematizar a relação com a economia que é um ponto de tensão na transição do *status* da criança para o de jovem e daí do adulto, e as visões sobre isso muitas vezes aparecem polarizadas. De um lado os críticos que consideram o mercado o grande inimigo dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças, a incitar o consumo e a exploração da vulnerabilidade. De outro, os que consideram que o mercado é apenas um meio de satisfazer tais necessidades. Aliada a isso, a força da publicidade desempenha um papel considerável por estimular as crianças e seus pais a comprarem coisas de que não necessitam e por inculcar valores consumistas, criando falsas necessidades e substituindo certos valores nas relações humanas, reforçando a crença de que nossas identidades derivam do que possuímos e consumimos.

É evidente que toda cultura realiza produtos e os transmite às gerações mais novas, mas a questão é que a cultura não se reduz aos produtos que realiza. E se para discutir a produção cultural para crianças de forma crítica é preciso discutir o lugar da criança na cultura, é preciso discutir a própria definição do que entendemos por cultura. Perrotti ressalta que se aceitarmos que cultura é apenas transmissão e acumulação da experiência, aceitaremos o papel passivo da criança no processo cultural, e se identificarmos

a cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, não poderemos aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor à criança, e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, estão inferiorizados. Não poderemos aceitar, enfim, que seres humanos sejam transformados em objeto da cultura erigida em sujeito<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> Perrotti, 1990, p15.

<sup>37</sup> Perrotti, 1990, p.17.

<sup>38</sup> Barbero, 2001, p.301.

<sup>39</sup> Perotti, 1990, p.18.

Como estamos acostumados a pensar na criança como alguém que recebe ou não cultura, precisamos passar a pensá-la como alguém que recebe e ao mesmo tempo faz cultura<sup>40</sup>. Pensar que a criança participa ativamente da cultura, criando e recriando com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vividas pelo adulto. A criança é criadora de cultura e, como Fernandes observou, através da cultura vivida nos grupos de brincadeiras as crianças imigrantes dos bairros paulistanos não só se integravam à cultura brasileira aprendendo padrões que não eram ensinados em casa mas exerciam papel ativo na reeducação de seus familiares, servindo como veículo de transmissão de elementos culturais<sup>41</sup>. Se isso era reconhecido ou não é outra questão, diz Perrotti. O que fica claro é que aí a criança não só pertence a um grupo que constrói sua cultura própria, mas também é capaz de intervir no processo cultural como um todo.

Hoje podemos pensar na relação apontada por Fernandes na década de 40, a partir da relação das crianças com a linguagem do computador, visto que muitas crianças dominam certas possibilidades tecnológicas melhor do que muitos adultos.

Se o mundo se transformou e reduziram-se os espaços de áreas ao ar livre para as crianças brincarem, tenta-se compensar esse “roubo do espaço real” e oferecer à criança a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real, como forma de substituição e consolação, observa Perrotti. Mas se a vida dos grupos infantis está em estrita relação com os espaços livres, não se pode roubar os espaços das crianças e oferecer produção cultural feita por terceiros, pois sabemos da importância dos grupos de pares na constituição das crianças e o que esse tipo de socialização possibilita.

Perrotti ressalta que tal perda não pode ser compensada por nenhum tipo de produção cultural, por melhor que seja, e nem se pode aceitar que a produção cultural assuma esta função. Ao contrário, a produção cultural

necessita ser memória, resgate da identidade que cada vez mais é negada à criança. Resgate do lúdico, categoria incompatível com o sistema, e que, por

---

<sup>40</sup>Perrotti situa a categoria produtor como definidora dos indivíduos em sociedade, sendo a capacidade de produção que nos configura e define o lugar que ocupamos na sociedade capitalista. Assim, crianças, velhos, deficientes e “artistas rebeldes” nem sempre se ajustam ao sistema produtivo. Para ele, a racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é mensurável e objetivável, sendo banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas de improdutivas. Dentro do mecanismo do sistema, o lúdico é a sua negação. Em seu lugar, permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção. Se o tempo do lúdico não é o da produção capitalista, daí o lúdico identificar-se com a criança, visto que ela não está apta, pelo menos teoricamente, para o sistema de produção em virtude de ainda não ter sucumbido à racionalidade, destaca o autor. Disso resulta a visão da criança passiva em relação à cultura por ajustar-se à ótica do sistema, que considera ativo apenas quem produz (1990, p.18-9).

<sup>41</sup>Fernandes, 1979.

ser irredutível, não se submete jamais à mercantilização total da vida, como pretendem as formas mais avançadas do capitalismo. E é enquanto resgate que a produção cultural poderá viver em harmonia com a vida. Só assim ela se justifica. Enquanto re-fazer, enquanto re-nascer, enquanto tensão dialética, processo de superação. Nessas condições, o simbólico será alargamento do real e vice-versa. Jamais substituição<sup>42</sup>.

Podemos entender que essa forma de conceber as produções culturais infantis desencadeou no Brasil uma série de discussões sobre as produções culturais “para” crianças e sobre as produções culturais infantis feitas “por crianças”, ou seja, sobre a “cultura para a criança” e a “cultura da criança”. Esta última expressa a perspectiva de valorização das culturas infantis, que considera as crianças como sujeitos de direitos e reconhece a capacidade de “produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”<sup>43</sup>.

Esta visão aproxima-se do conceito de cultura de pares que Corsaro define como “um conjunto estável de atividades e de rotinas, de artefatos, de valores e de interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações recíprocas”<sup>44</sup>. Para o autor, é através da reprodução interpretativa que as culturas de pares são geradas, mantidas e transformadas em contextos específicos, relacionais e estruturais da vida cotidiana<sup>45</sup>.

As culturas infantis originam-se num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças, mas podemos discutir a autonomia desse sistema. Sabemos que, se as culturas infantis se constroem a partir dos diversos modos de vida das crianças, há que se considerar a pluralidade de valores, crenças e representações sociais das crianças. É por essa pluralidade de sistemas simbólicos que Sarmento e Pinto recusam a hipótese da existência de uma cultura da infância única.

Ao pensar na autonomia cultural das crianças não podemos esquecer que o acompanhamento das ações das crianças é feito por adultos, que com a institucionalização da infância é a escola que controla seu cotidiano, que seu tempo livre é estruturado pelas práticas familiares e que a assimilação das informações e dos modos de apreensão veiculados pelas mídias e outros meios exerce profunda influência ou interage decisivamente na construção das culturas. As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, e para interpretá-las há que se ancorar nas condições sociais em que as crianças vivem, interagem e

---

<sup>42</sup>Perrotti, 1990, p.26.

<sup>43</sup> Sarmento e Pinto, 1997, p.20.

<sup>44</sup> Corsaro, 2003, p.142.

<sup>45</sup> A vida cotidiana pode ser entendida como as atividades que se repetem cada dia nos diversos ambientes que as crianças frequentam, como família, escola, e se relacionam interpretando e significando os elementos da cultura e suas ligações afetivas.

dão sentido ao que fazem. Há fatores de homogeneidade e heterogeneidade que não podem se ocultar em uma definição da infância como categoria social e que variam transversalmente conforme as diferenças individuais como de classe social, etnia e gênero, caracterizando a posição que a criança ocupa nos diferentes grupos sociais.

As culturas da infância envolvem diversas práticas, normas, valores, artefatos, que se integram em princípios. Sarmiento destaca alguns: a interatividade como forma de apropriação e reinvenção do mundo que as rodeia; a ludicidade como traço fundamental das culturas infantis; a fantasia do real como construção da visão de mundo e atribuição de significado às coisas; e a reiteração, ou seja, a não-literalidade e a reinvenção de novas possibilidades, como um tempo recursivo da infância em sincronia e diacronia, que se reinventa, recria e começa tudo de novo<sup>46</sup>.

As crianças expressam suas culturas da infância de modo distinto da cultura adulta, praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Nesse sentido, “há uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança”<sup>47</sup>, o que atualiza, de modo próprio, as posições sociais de gênero, etnia e cultura em que cada criança se situa.

Nesse quadro é importante superarmos a visão utilitária da cultura, em que a produção cultural como substituição se ajusta às necessidades da reprodução do sistema econômico, ainda que às custas do lúdico, do prazer da criação, da aventura do sonho e do encontro. Para isso, precisamos problematizar os discursos da produção cultural para as crianças a partir de uma perspectiva política que afirme a necessidade que elas têm de tempo livre, espaços disponíveis e exercício de suas preferências lúdicas e de uma perspectiva que discuta a qualidade das produções, considerando os direitos da criança e sua participação ativa da cultura, a fim de que ela possa atuar não só como consumidora crítica mas também como produtora.

### 1.3 Cultura de mídia e cultura lúdica

Além do enfoque da sociologia da infância afirmando os direitos sociais das crianças e propondo sua participação nas decisões que lhe dizem respeito impulsionada pelos novos

---

<sup>46</sup>Sarmiento, 2000. Estes princípios devem ser entendidos junto às *gramáticas das culturas infantis*, que possuem várias dimensões: a *dimensão semântica* envolve uma construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referência e significação próprios; a *dimensão da sintaxe*, como uma articulação dos elementos constitutivos da representação que não se subordinam à lógica formal que articulam real e imaginário, ser e não ser, estar e devir; e a *dimensão da morfologia*, como uma especificidade das formas que os elementos das culturas infantis assumem: jogos, brincadeiras, rituais, gestos, e palavras.

<sup>47</sup>Sarmiento, 2000, p.12.



paradigmas, novos estudos da infância vêm sendo realizados dentro da abordagem dos estudos culturais. Um desses estudos que têm circulado no país é o de Steinberg e Kincheloe, considerando que os interesses comerciais ditam a cultura infantil na mídia, pois as corporações de mídia e “entretenimentos” da América do Norte são poderosos e influentes “pedagogos” e políticos. No entanto, apesar da mercantilização da cultura infantil, os autores ressaltam a possibilidade de desviar-se de seus elementos repressivos, criando “estratégias de resistência” a partir da relação entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo<sup>48</sup>.

Para eles, a cultura infantil é entendida como a produção cultural para crianças: música, televisão, cinema, vídeo, jogos de computador e outros artefatos que influenciam o pensamento e a conduta da infância contemporânea. Conseqüentemente, o estudo do poder em relação às crianças e à cultura infantil contemporânea fornece uma ferramenta conceitual fundamental para a crítica das práticas sociais, econômicas e políticas em geral. Os artefatos da cultura ajudam a criar e manter afiliações sociais, e o desafio seria expor as “forças invisíveis” dos *habitus* que moldam a vida das crianças<sup>49</sup>. Tal desafio é dificultado, pois os hábitos mais visíveis e inquestionáveis no senso comum das crianças se divertindo são os mais impregnados pelo poder. “A capacidade de perceber esta realidade nos fornece a sabedoria de distinguir entre textos infantis apropriados e não-apropriados, atividades corporativas manipuladoras e libertadoras”<sup>50</sup>.

Diante do apelo do consumo de imagens e mercadorias que o conceito de “sociedade do espetáculo” de Debord nos ajuda a compreender,<sup>51</sup> os esforços conservadores para proteger noções tradicionais de infância são predestinados ao fracasso, pois não podemos “proteger” as crianças do conhecimento de mundo que a hiper-realidade torna acessível. Disso resulta a importância de a educação familiar e escolar direcionar tal “revolução cultural” na perspectiva de que o caos da informação na hiper-realidade faça sentido às crianças, pois além de

---

<sup>48</sup> Steinberg e Kincheloe, 2001.

<sup>49</sup> Bourdieu reinterpreta a noção escolástica que concebia o *habitus* como *modus operandi*, ou seja, “como disposição estável para se operar em determinada direção”, e define a noção de *habitus* como “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivadas, ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizadora de um maestro” (Bourdieu, 1983A, p.15).

<sup>50</sup> Steinberg e Kincheloe, 2001, p.17.

<sup>51</sup> Para Debord “o espetáculo não é um conjunto de imagens mas uma relação entre pessoas mediatizadas por imagens”, e na sociedade do espetáculo em que mundo real se converte em imagens, elas tornam-se “seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico” sob as formas particulares de informação, propaganda, publicidade ou consumo (1991, p.10).

transmitir informações, a escola deve ser lugar de formação do pensamento onde a compreensão e a interpretação de si e do mundo são construídas.

Assim, é importante situar a condição de classe em que isso ocorre, mesmo que ela irradie para outras instâncias num movimento ambíguo. Se a hiper-realidade eletrônica modificou os meios em que o conhecimento é produzido na cultura e as formas pelas quais as crianças podem se relacionar com o mundo, cada vez mais precisamos entender a natureza desta “revolução cultural” e seu papel na formação de crianças.

O desconhecimento imobiliza, a simples condenação é insuficiente e a negligência é ineficaz. Assim, precisamos entender esta dinâmica em toda sua complexidade e ambigüidade, pois as crianças que vão à escola hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje as crianças que vão à escola são crianças telespectadoras, internautas, etc., possuindo uma cultura da imagem diferente da que tínhamos.

É evidente que a televisão transformou a vida e a cultura das crianças, influenciando suas referências. O olhar das crianças sobre o mundo acha-se condicionado e dirigido para objetos tidos pelos adultos produtores como merecedores de sua atenção. Nesse sentido, há a alienação do espectador em proveito do objeto contemplado de que falava Debord, onde um modelo de identificação parece renunciar à autonomia para se identificar com a obediência ao curso das coisas e não a dialogar com as produções culturais.

No entanto, a reinterpretação das crianças é ativa e a cultura é algo vivo, seu movimento de permanência-mudança também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação da herança próxima ou distante. E se considerarmos a contradição entre determinação e autonomia relativa do cinema, por exemplo, e o grau de condicionamento e liberdade que as crianças dispõem quando brincam inspiradas nas histórias e personagens que os filmes trazem, podemos entender outra dimensão da relação da criança com a cultura. Brougère vê tal questão a partir da *cultura lúdica*, uma

estrutura complexa e hierarquizada, constituída (...) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (...) e geracionais (...). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos<sup>52</sup>.

Longe de estar fechada em torno de si mesma, a cultura lúdica integra elementos externos que influenciam a brincadeira, tais como atitudes e capacidades, cultura e meio social. Nela, juntamente com a especificidade de determinados jogos, também está presente

---

<sup>52</sup>Brougère, 1995, p.50.

uma certa universalidade de temas e valores encontrados nas mais diversas sociedades, apontando para o brincar como atividade singular e universal ao mesmo tempo<sup>53</sup>.

A cultura lúdica atual está muito orientada para a manipulação de objetos, e as manipulações com os jogos eletrônicos, videogames e jogos de computadores vão desenvolver novas estruturas de brincadeiras e novas representações. Assim, o brinquedo e a brincadeira inserem-se na cultura lúdica através de uma apropriação ativa, deixando-se envolver por práticas de brincadeiras anteriores. Composta pelas estruturas das brincadeiras e por manipulações cada vez mais reatualizadas, a cultura lúdica também é simbólica, suporte de representações, sendo ao mesmo tempo imaginação, relatos e histórias. Evoluindo com a criança, a cultura lúdica também é determinada, em parte, pelas capacidades psicológicas, e embora dispondo de certa autonomia e ritmo próprio, só pode ser entendida em interdependência com a cultura mais ampla de uma sociedade específica. Assim, ela recebe estruturas da sociedade conferindo-lhe um aspecto específico: “É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas que adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões”<sup>54</sup>.

Se a cultura lúdica é de certa forma estratificada conforme a classe e diferenciada conforme os espaços em que se dá, também é condicionada às preferências ou possíveis determinações de gênero e modificada conforme os usos dos diferentes grupos e das diferentes regiões. Assim, ela também é híbrida e constitui bagagem e repertório para as crianças se incorporarem de modo dinâmico à cultura mais ampla.

Nesse sentido, seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão ou do cinema pelas narrativas, ficções e diversas imagens que mostra, fornecendo repertórios de linguagens, estéticas e conteúdos às brincadeiras. Mas não basta que tais imagens sejam apresentadas ou que agradem às crianças; para gerar brincadeiras, é preciso que elas possam ser integradas ao seu universo lúdico, que constitui a base dessa cultura, e que está impregnada de tradições diversas<sup>55</sup>. Através do brinquedo, das histórias do TV, do

---

<sup>53</sup>As modalidades lúdicas se constituem na interação de diversos fatores que se transformam pelas ações dos indivíduos, suas representações e produções culturais e tecnológicas, numa contínua relação permanência-mudança. O conteúdo social da brincadeira raramente se altera, respondendo às características lúdicas de sua faixa etária. A brincadeira torna-se um passaporte tanto para a realidade quanto para a imaginação.

<sup>54</sup>Brougère, 1995, p.52.

<sup>55</sup>Brincadeiras tradicionais e brincadeiras com temas ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou irmãos mais velhos, imagens da TV que se inserem em repertórios das brincadeiras mais contemporâneas se misturam e atualizam a bagagem lúdica, conforme observei em pesquisas anteriores. Assim, um encontro muito saudável acontece: encontro da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do artesanal com o industrializado, do velho com o novo, do antigo com o atual; enfim, do

cinema e da literatura, a criança vê sua cultura lúdica ampliar-se com novos conteúdos, formas e representações que ela vai manipular, transformar, respeitar ou não, e das quais vai apropriar-se a seu modo.

E aqui retomo a discussão sobre a existência da autonomia cultural da criança, com algumas perguntas: Quando a criança recria e/ou reconstrói o que viu na televisão, até que ponto será seu fazer uma prática própria, uma criação, ou apenas segue um personagem com caminho já traçado? Será que é possível falar em *criação* na medida em que a criança participa brincando, reproduzindo e também recriando? Afinal, se concordar com a idéia de que a criança “mantém a autonomia apenas nas brincadeiras e no humor”, posso considerar que ela mantém uma “autonomia relativa” também nas brincadeiras de reconstrução e recriação.

De qualquer forma, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos das mídias, pois reativa-os apropriando-se deles em suas culturas infantis. No entanto, sabemos que o *habitus* que compõe as maneiras de agir e de pensar dos indivíduos nas sociedades contemporâneas vem sendo cada vez mais construído a partir das diferentes mídias numa perspectiva de uniformização em escala planetária, apesar das diferenças culturais sociais e de capital cultural.

Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, um dos valores da televisão para a infância é oferecer uma linguagem comum, referências únicas às crianças que pertencem a ambientes diferentes. E o contraponto a essa referência comum pode ser a “massificação” e o “desrespeito” às culturas locais, pois embora a apropriação seja ativa, histórica e contextualizada, sabemos que certa “americanização”, “disneyzação” e “japonização” de alguns repertórios midiáticos pode ter implicações na construção de estereótipos e modelos presentes também nas culturas infantis.

A respeito de uma massificação estrutural da sociedade, “o massivo não é um mecanismo isolável ou um aspecto, mas uma forma de sociabilidade. São de massa o sistema educativo, as formas de representação e participação política, a organização das práticas religiosas, os modelos de consumo e os de uso do espaço”<sup>56</sup>. E precisamos problematizar alguns discursos presentes nesses sistemas para não serem naturalizados.

A respeito do discurso indireto e a forma de tratamento dada à palavra do outro no cinema, Stam faz uma série de perguntas que a educação deveria refletir não só pela repetição

---

tradicional com o moderno, com todas as nuances que tais encontros provocam no movimento permanência-mudança que existe na brincadeira. Ver Fantin, 2000.

<sup>56</sup> Barbero, 2001, p.322.

e recorrência com que aparecem nos filmes, por exemplo, mas pela falta de reflexão sobre a relação entre os produtos de consumo e as diversas formas de apropriação<sup>57</sup>.

Na relação criança–cultura vimos que o tempo livre da criança é regulado pela indústria cultural. Aproximando-nos da relação cinema e educação, algumas vezes vemos que “aquilo que fazemos em uma sala cinematográfica, durante o esporte e na escola vem sempre regulado pelos mesmos esmagadores interesses comerciais”<sup>58</sup>. Discutindo sobre o cinema, Zipes evidencia que a maioria das histórias dos filmes são superficiais, porque é o evento em si que conta. Analisando alguns filmes, ele faz uma série de perguntas sobre alguns temas recorrentes, como por exemplo: se as crianças aprendem alguma coisa com o filme, sobre o que aprendem, se aprendem sobre os direitos (das pessoas e dos animais), se o humor do filme tem algo diferente de centenas de coisas similares já vistas na TV, etc. Ele esclarece que perguntas deste tipo são irrelevantes para os produtores dos filmes e para os proprietários das salas cinematográficas, pois

para eles, conta só o fato que o hábito de ir ao cinema venha reforçado pelo ritual da aquisição e do consumo de qualquer coisa que parece ‘adequada’ e divertida. As crianças não devem ver de modo diverso coisas diversas, mas imaginar o mundo como uma mesma história, talvez com pequenas variáveis segundo a categoria do filme<sup>59</sup>.

Refletindo sobre a indústria cinematográfica americana, Bazalgette e Staples consideram que a grande conquista não foi a de realizar filmes para crianças que tenham o ponto de vista infantil, mas ter produzido filmes para a família retratando uma família mais diversa e focalizando problemas de relações com as crianças. Ainda que tais filmes ilustrem conflitos do ponto de vista do adulto que concede mais poder às crianças do que na verdade elas têm, para os autores trata-se de um apelo que faz parte da cultura juvenil para se identificar com mercadorias produzidas pelas multinacionais. Na maioria das vezes a qualidade é marginal a respeito da criação rotineira de desejos consumistas baseados na mesma ideologia.

O argumento em favor dos filmes para família é sublinhado pela sua ‘universalidade’ de sentidos, por partir de várias motivações. A ideologia da infância, por exemplo, destaca que as crianças são todas iguais e que são iguais em todo o mundo. (...) a idéia de que as crianças possam transcender

---

<sup>57</sup> Stam pergunta “quantas das prováveis cinco mil línguas atualmente em uso são, efetivamente, faladas no cinema? Há línguas importantes ausentes na representação cinematográfica? Quantas são ouvidas brevemente num filme etnográfico, para desaparecer com a mesma rapidez? Quantos filmes jamais são distribuídos internacionalmente, devido à falta de verba para a legendagem? (...) Como o cinema dominante trata o discurso do outro? Como o cinema dominado pelo homem trata o discurso e a voz da mulher? Que tratamento dá ao discurso do Terceiro Mundo o cinema de Primeiro Mundo?” (Stam, 1992, p.66).

<sup>58</sup> Zipes, 2002, p.36.

<sup>59</sup> Zipes, 2002, p.37.

ou ignorar os limites nacionais, étnicos e religiosos tem um evidente fascínio para quem quer demonstrar que barreiras semelhantes não são naturais. Mas qualquer orientação ideológica que se refere a este pretensão “sentido universal” coincide facilmente com a necessidade do distribuidor americano em busca de mercados mais vastos<sup>60</sup>.

Parece que não há saída. Mesmo que saibamos que a apropriação de significados culturais é ativa e é um ato hermenêutico, não podemos deixar de refletir sobre alguns aspectos da “teoria da americanização” de H. Shiller. Para ele, a explosão em larga escala de um imaginário dos valores americanos é um modo típico de ver a globalização econômica ou a mundialização cultural homogeneizante e branca, ou seja, a globalização do ponto de vista americano.

Não existe olhar privado de pré-julgamento e que não se pode renunciar à própria subjetividade, pois se conhecemos através dela, sabemos também que ela é construída a partir das interações entre os sujeitos e destes com a cultura. Assim, a apropriação de significados culturais sempre parte de uma pessoa, de uma história e de um contexto, e a recepção do mesmo programa pode ser completamente diferente.

Nesse sentido, a globalização não é um mecanismo automático, e um dispositivo cultural é diferente de um dispositivo econômico. Assim, embora a apropriação tenha dimensões ativas, o consumo vai acontecer de qualquer maneira. E embora haja uma particularidade da apropriação no que diz respeito aos contextos culturais e à idade das crianças, talvez, em algumas manifestações culturais mais do que em outras, pode haver uma faceta da pasteurização e massificação de forma mais evidente, principalmente em relação às produções da grande indústria cultural relacionada aos consumos midiáticos, como cinema, música e TV<sup>61</sup>.

Em relação à homologação cultural freqüente nas relações entre criança e cultura, para Zipes a dificuldade está no fato de as crianças não conseguirem resistir à constante pressão que as induz a conformar-se com as necessidades do mercado e não saberem ou poderem conservar a sua capacidade crítica e criativa, a menos que nós, adultos, consideremos as possibilidades alternativas e transformemos nossas práticas culturais cotidianas<sup>62</sup>. Assim, ele instiga a imaginar como poderiam ser as coisas se as crianças estivessem verdadeiramente no

---

<sup>60</sup>Bazalgette e Staples, 1995, p.96.

<sup>61</sup>Nas artes plásticas talvez esse mecanismo não seja tão evidente assim, pois mesmo sendo híbridas, em muitas culturas dos países periféricos elas expressam, representam e denunciam uma relação visceral com a situação em que vivem. Expressam singularidades e especificidades que estão ancoradas na universalidade e no cruzamento, no limiar das fronteiras das culturas em relação, e por serem tal expressão, sua massificação fica menos evidente e seus produtos menos consumíveis, inclusive porque nem sempre há o interesse em divulgar e ou consumir tal arte-denúncia.

<sup>62</sup> Zipes, 2002, p. 46.

primeiro lugar e nós não devêssemos preocupar-nos com o fato de a homologação cultural estar se transformando em bem de consumo.

A partir dessas e outras questões referentes aos interesses de mercado criados pelo marketing das grandes indústrias, podemos perguntar a respeito dos grandes sucessos de mercado na literatura, cinema e TV. Como avaliar uma obra quando o seu sucesso depende de maneira tão evidente da situação do mercado da indústria cultural? Quais critérios se pode usar para estabelecer o valor de um *best-seller* para crianças, por exemplo, quando os compradores e leitores são, em grande medida, adultos? Quais são as características de uma “boa” produção cultural? Ou como pergunta Zipes, “é válido discutir o valor e a qualidade dos livros de Rowling (que se diz que ela ajudou leitores de diversas idades a reencontrar o gosto pela leitura) só porque *Harry Potter* fez tanto sucesso?” Mas por outro lado, se *Harry Potter* faz tanto sucesso, será apenas porque faz parte de uma máquina de merchandising globalizada ou também porque ele sabe interpretar os gostos e as exigências das crianças? Além disso, quantas maneiras de recepção existem em diferentes contextos geográficos e culturais?

Enfim, para analisar qualquer fenômeno, temos que refletir sobre as condições em que são produzidas e recebidas as produções culturais, as mudanças institucionais no campo da educação, as relações familiares, as demandas do mercado e a emergência de multinacionais que controlam as mídias. Afinal, se fenômenos como *Harry Potter* são induzidos pelo consumismo, por sua vez eles também oferecem parâmetros de gosto estético que é importante discutir. E muito do que acontece com a literatura, cinema, filmes e brinquedos que se transformam em “experiência fenomenal” reveste-se de significado pessoal, diz Zipes, mas na verdade “se trata também de uma experiência induzida, pensada para conformar-se a uma idéia convencional de divertimento e passatempo”<sup>63</sup>. Sobre a “dialética do fenomenal”, Zipes esclarece:

Aquilo que aparece como fenomenal se transforma no seu oposto através de um processo de homologação; a coisa ou o evento fenomenal deve tornar-se uma mercadoria convencional, que pode ser comprada e consumida para satisfazer as nossas expectativas culturais. Senão, não é um fenômeno. E para isso contribuem outros fatores<sup>64</sup>.

Este conceito será importante para analisarmos a relação das crianças com certos filmes, visto que para um produto ou uma pessoa ser um fenômeno “significa conformar-se ao

---

<sup>63</sup> Zipes, 2002, p.193.

<sup>64</sup> Zipes, 2002, p.195.

gosto dos grupos hegemônicos que determinam a essência do fenomenal. É impossível ser fenomenal sem conformar-se às convenções”<sup>65</sup>.

Mas nessa relação, na medida em que o *habitus* não coincide com a estrutura e em que existe uma defasagem temporal entre determinado *habitus* e a estrutura que o gerou, pode haver um espaço para a produção de práticas dissonantes em relação àquela estrutura. E este pode ser um espaço potencial para a mudança. Ao mesmo tempo em que existe uma tendência à massificação, também pode estar presente na vida das crianças um caráter transformador dos sentidos, onde uma coisa pode sempre ser outra. Além de uma mutação de sentido que as imagens podem ter para a criança (pois a imaginação criadora transforma), a apropriação ativa faz com que assistir ao mesmo programa em contextos sócio-culturais diferentes implique formas também diferenciadas de leitura e uso.

#### 1.4 As crianças e as novas sociabilidades

A crise nos modos tradicionais de inserção da infância na vida sócio-cultural originou novas formas de participação das crianças na cultura marcadas pelo distanciamento dos espaços públicos. A rua deixou de ser espaço de convivência lúdica para se tornar “passagem e corredor”, transferindo tal convivência para os espaços domésticos e especializados, instituindo o que Perrotti chama de confinamento cultural da infância<sup>66</sup>.

Historicamente o **confinamento da infância** conduziu a perdas de antigas autonomias e implicou problemas sócio-político-culturais, uma vez que

a cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam (...) Sem poder brincar pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico mas altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade e com a vida política<sup>67</sup>.

Perrotti enfatiza que a tradição cultural do país sempre foi pródiga em oferecer à infância oportunidades de vivências grupais espontâneas, no espaço que ele chama de cultura das ruas. Para ele, apesar do autoritarismo, as crianças viviam experiências de autonomia que eram indispensáveis às suas potencialidades criativas.

Nos grupos informais de rua, nossa infância reelaborava a herança cultural que os adultos lhes transmitiam de forma fechada, filtrando e assimilando aquilo que, segundo a ótica do grupo, ajustava-se aos interesses de seus membros. Em outras palavras, livremente, entre iguais, sem a presença de

<sup>65</sup> Zipes, 2002, p.196.

<sup>66</sup> Perrotti, 1990 A e 1991.

<sup>67</sup> Perrotti, 1990 A, p.92.



adultos, as crianças faziam opções, tomavam decisões, resolviam diferenças, se expressavam, criavam<sup>68</sup>.

Expondo também as dificuldades que a rua apresenta - a fim de não mitificá-la -, a infância podia experimentar o gosto da liberdade e escapar às limitações dos espaços domésticos e escolares controlados pelos adultos. Para Perrotti, o enquadramento infantil aos padrões estabelecidos nunca foi automático, sem mediações e críticas, pois a cultura das ruas também atuou enquanto instrumento de resistência aos padrões autoritários dominantes na sociedade. As crianças construíam suas identidades e individualidades à medida que, num processo dialético, construíam também uma cultura de modo informal e autônomo. E ele acrescenta que além da autonomia, outra característica essencial da cultura das ruas é a abertura para as diferenças que estão na base de nossa constituição como sociedade, reunindo etnias, povos, línguas, religiões e costumes num amálgama rico de diversidade que se encontra e manifesta nas ruas.

Estudos de Fernandes sobre os grupos infantis na cidade de São Paulo nos anos 1940<sup>69</sup> mostram que eles serviam como espaço de troca, assimilação e integração da diversidade cultural, preparando futuros adultos para a convivência com as diferenças e aceitação dos outros, condição fundamental à constituição de uma sociedade democrática. Se os grupos preparam as crianças desde cedo para a tolerância, inscrevem em suas sensibilidades o desejo de brincar propiciado pela integração das diferenças de modo natural<sup>70</sup>. Como tais estudos foram feitos há algum tempo, hoje podemos apontar algumas contradições que tais grupos também revelam, pois ao mesmo tempo em que permitiam a construção de valores importantes, também eram um espaço de reforço de certos preconceitos e estereótipos típicos de algumas brincadeiras tradicionais. Isso é importante lembrar para não mitificarmos a cultura das ruas. Inclusive porque, hoje, grande parte da cultura de rua é identificada como grupo de crianças e adolescentes marginais, excluídos ou em situações de risco.

Hoje, escasseando as possibilidades de organização cultural autônoma das crianças no espaço público da cidade em razão do confinamento, o repertório cultural da criança acaba sendo constituído basicamente de referências provindas não do mundo público mas do privado. A fragilização da infância decorrente desse cerceamento fez com que os grupos auto-organizados e autogeridos das ruas da cidade se desorganizassem em seus objetivos, estratégias, condutas e modos de atuar, atesta Perrotti. Para ele, a “infância protegida” dos

---

<sup>68</sup> Perrotti, 1991, p.24-5.

<sup>69</sup> Estudos também citados por Perrotti (1990, 1990 A e 1991) e por Fantin (2000).

<sup>70</sup> Fernandes, 1979.

tempos modernos vê seu repertório reduzido, perdendo a possibilidade de alargar desde cedo seus contatos com a diversidade. No entanto, se por um lado esta infância vê comprometidas suas vivências culturais na rua, por outro lado ela poderia, em tese, ampliar seu universo através das mídias, apesar do seu caráter compensatório.

A partir do contexto cultural inglês, Buckingham<sup>71</sup> reforça a mesma idéia, dizendo que nos últimos cinquenta anos o tempo livre das crianças está cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos, sendo que o que antes era o principal destino - os espaços públicos como ruas, praças e parques - cedeu lugar aos espaços privados e ao ambiente familiares como as casas e condomínios. Diante da preocupação com os perigos estranhos, o aumento da violência, o tráfico e outras ameaças do mundo exterior, a casa se tornou, segundo ele, uma alternativa tecnologicamente rica.

Esse raciocínio, no entanto, é válido apenas para uma parcela da população, visto que muitas crianças de classes populares continuam a brincar nas ruas, enfrentando todos os tipos de perigo, inclusive por falta de opções tanto de espaços públicos como de alternativas domésticas, entre elas uma oferta variada de produtos culturais.

Diante de dilemas similares decorrentes das transformações no contexto italiano, Francesco Tonucci apresenta um novo modo de pensar a cidade e uma nova filosofia para governá-la assumindo as crianças como parâmetros de ação, problematizando e resgatando os espaços da cidade para as crianças, pois se antes elas tinham medo do bosque, hoje são os perigos da cidade que as afligem<sup>72</sup>.

Muitos instrumentos tradicionais de criação cultural vão sendo anulados pelo modelo de modernização sócio-cultural no país, sem oferecer à infância novos caminhos que possam garantir sua inserção efetiva na vida cultural, muito menos a participação das crianças enquanto sujeitos que se expressam de modo original e livre e atuam como produtores de cultura<sup>73</sup>. Para compensar e consolar as crianças do vazio de relações sócio-culturais plenas, acrescenta Perrotti, estimula-se o consumismo desenfreado, que distrai a atenção da infância, desviando-a do “desejo maior”, que seria o desejo de brincar, de inventar livremente, de participar da vida e dos riscos do mundo, de compartilhar jogos e brincadeiras com outras

---

<sup>71</sup> Buckingham, 2000.

<sup>72</sup> O projeto *Città dei Bambini* nasce de uma ampla análise das condições infantis atuais e se configura num repertório de iniciativas e atividades realizadas pelas cidades como forma de possibilidades concretas de resposta às necessidades das crianças. O projeto nasceu em Fano em 1991 e envolve diversas cidades que aderiram ao projeto na Itália e noutros países como Espanha, Argentina, tornando-se uma experiência internacional. Ver Tonucci, 1996 e 2002.

<sup>73</sup> Perrotti, 1990 A.

crianças. Para ele, a perda da experimentação propiciada pela cultura das ruas “não é substituível por nenhum tipo de produção cultural”<sup>74</sup>.

Assim, a maior dificuldade está em que atualmente, ao invés dos espaços privados se abrirem para a diversidade, eles costumam se fechar na uniformidade, buscando de um lado a assimilação sem discussão de padrões dominantes, a identidade pelo consumo, a integração sem resistência, e de outro lado o isolamento e o distanciamento das ruas como se estas contaminassem com suas impurezas. E isso me leva a pensar na cibercultura infantil.

Hoje as relações das crianças com a criação cultural estão cada vez mais complexas. Por um lado as crianças já nascem imersas num mundo midiático vivendo com extrema naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia, e por outro “na dita sociedade de massas criar de forma autônoma e livre é quase um ato impossível, dado os dirigismos de toda ordem que comandam nosso cotidiano”<sup>75</sup>. Além do acesso desigual às tecnologias, esses dirigismos tornam-se cada vez mais difíceis de serem contestados pelas crianças, que nem sempre dispõem dos recursos que os adultos “teoricamente” possuem.

Talvez seja por isso que Capparelli considera a impropriedade da expressão *cultura infantil*, “visto que a criança não tem autonomia cultural, mas participa de práticas ou consome produtos culturais criados pelos adultos”<sup>76</sup>. Para ele, em termos culturais, a criança mantém sua autonomia apenas nas brincadeiras e no humor, mesmo que alguns jogos pareçam cada vez mais enquadrados por uma lógica adulta que estabelece códigos de comportamentos esperados. O humor e os jogos são talvez as duas práticas da cultura produzidas pelas crianças e não pelos adultos, e onde houver crianças reunidas existirão atos espontâneos que lhes são próprios, diz o autor.

No entanto, para ele a qualidade dessas interações pode ser vista a partir de duas formas: uma, como refluxo do espaço público para dentro do espaço doméstico, onde se mantém o controle familiar – no caso das “classes afluentes” pois as crianças das classes populares continuam ocupando as ruas e praças da periferia ou se deslocam livremente pela geografia urbana; e outra, como participação de dentro de casa para o espaço exterior. É nesta segunda forma que o autor vislumbra a possibilidade da comunicação em rede como espaço de discussão de que adultos e crianças podem participar sem se retirar dos espaços públicos, criando novas formas de relacionamento e mobilidade que suprimem o confinamento da infância. Nesta perspectiva, as crianças teriam a possibilidade de ir à praça e ao carrossel

---

<sup>74</sup> Perrotti, 1991, p.25.

<sup>75</sup> Perrotti, 1991, p.23.

<sup>76</sup> Capparelli, 2002, p.1.

virtual sem o controle e a disciplina impostos pelos adultos, em oposição ao controle tradicional exercido pela família e pela escola.

A discussão sobre **cibercultura infantil** é complexa e contraditória. Remete para o movimento de individualização e uma certa pseudo-socialização das crianças e da nossa sociedade, onde a liberdade da *web* permite ao sujeito “falar” com o amigo virtual do outro lado do planeta, ao mesmo tempo em que ele não conhece nem fala com o vizinho que mora ao lado de sua casa ou na frente de seu apartamento. A esse respeito, podemos perguntar se a liberdade da *web* se opõe realmente ao confinamento e à privatização de relações sociais, e se a cultura antigamente produzida pela infância nos espaços públicos – os jogos, as brincadeiras, o humor, as histórias – recupera novamente sua autonomia dentro da rede.

Nas formas de sociabilidade providas da cultura das mídias, o cinema possibilita uma interação muito peculiar que veremos no decorrer do trabalho, em que o sujeito está “isolado, mas no seio de uma gelatina de alma comum, de uma participação coletiva que mais amplifica a sua participação individual”<sup>77</sup>. Assim, no espaço da sala de exibição, as crianças estão ao mesmo tempo a sós e em grupo, e a experiência de assistir ao filme no coletivo constitui, como linguagem de mediação de referências comuns, uma *lingua franca* das crianças. Nesse sentido, o cineasta Bela Balázs, com uma terminologia datada em texto escrito em 1923, parece ter antecipado algumas reflexões e premissas básicas sobre a sociabilidade no cinema contemporâneo e sobre a interação que o cinema propicia:

Na medida em que uma causa comum possibilita a reunião de homens dentro dos limites de suas próprias raças e nações, então o cinema, que faz com que todo homem seja igualmente visível a todos, contribuirá decisivamente para o nivelamento das diferenças físicas entre as várias raças e nações, tornando-se assim um dos mais úteis pioneiros no desenvolvimento de uma humanidade universal e internacional<sup>78</sup>.

Enfim, nas **diferentes formas de sociabilidade** as crianças constroem suas culturas a partir das especificidades com que suas práticas se inserem no contexto de uma cultura mais ampla, visto que não há um mundo cultural autônomo das crianças. Estas práticas envolvem conhecimentos das mais diversas áreas e se expressam nas múltiplas linguagens - lúdicas, orais, corporais, gestuais, artísticas, plásticas, visuais, musicais – e em tantas outras capacidades expressivas e simbólicas que as crianças constroem quando brincam e aprendem. Expressam-se também quando elas observam o mundo, quando elaboram hipóteses, quando desenham, quantificam, escrevem e produzem textos os mais diversos a partir de suas relações

---

<sup>77</sup> Morin, 2003, p.156.

<sup>78</sup> Balazs, 2003, p.83.

com a cultura dos adultos e com o mundo em que vivem, interagindo direta ou indiretamente, real ou virtualmente, com os produtos ou bens culturais não só voltados para a infância. Assim, as crianças constroem suas culturas através de suas formas de se relacionar com o mundo. Como diz Benjamin,

rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar depois da guerra <sup>79</sup>.

Ainda que esse belo texto seja de 1928, podemos inferir algumas considerações acerca da violência vista em algumas produções para as crianças e da forma com que a criança se relaciona com “as novas coisas do mundo”. É como se a criança elaborasse parte dessa violência presente na sociedade de uma forma simbólica e que nesse “mundo de gigantes” ela buscasse um respiradouro na cultura lúdica, na cultura das mídias e também na cibercultura <sup>80</sup>.

Hoje é difícil pensar na rede sem considerá-la como um cenário de ação e um espaço de comunicação, socialização e aprendizagem <sup>81</sup>. Para Flores, o grande interesse das crianças pela Internet e pelas mídias eletrônicas não é só de “interagir com o computador” e sim de interagir com outras crianças através da tecnologia. Segundo ela, o que interessa “são os vínculos e não a interatividade (...) os meninos de rua todos os dias estão aprendendo a brincar, a ganhar, a socializar-se, a armar redes através das mídias” <sup>82</sup>.

Se bem que a cibercultura, a diversão virtual e os jogos eletrônicos são considerados uma possibilidade de interação, sabemos que o fato de poderem se tornar uma alternativa de criação cultural com experiências de autonomia e diversidade depende dos tipos de jogos, dos textos em si e das mediações culturais. Sem isso, eles correm o risco de ser “apenas” entretenimento.

Neste sentido, posso perguntar se a forma de interação social proposta pela cibercultura permite produzir o humor infantil e os jogos como práticas culturais produzidas por crianças. Se as culturas infantis também são produzidas nas interações e socializações propiciadas pelo brincar, que tipo de interações a cibercultura assegura? Será que a experiên-

---

<sup>79</sup> Benjamin, 1982, p.64.

<sup>80</sup> Ver pesquisa de Tatiana Merlo-Flores, Por que assistimos à violência da Televisão. In Carlsson, U. e Feilitzen (orgs). A criança e a violência na mídia. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 1999.

<sup>81</sup> Ver “Mitologie della rete”. In Rivoltella, P.C. *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line: socialità e didattica in Internet*. Trento, Edizioni Erickson, 2003.

<sup>82</sup> Flores, Street Fighters: crianças de rua e jogos eletrônicos, no site [www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos](http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos)

cia direta do mundo pode ser substituída pela experiência virtual?<sup>83</sup>

Diante disso, sabemos que nenhuma prática substitui a outra e que a realidade imediata não pode ser substituída pela virtual. Ambas estão presentes na cultura infantil porque estão presentes na cultura mais ampla, mas a forma com que as crianças se relacionam com elas traz a especificidade que é própria das crianças. Se a cultura urbana contemporânea é híbrida, a heterogeneidade cultural revela complexas articulações entre as culturas locais e as novas tecnologias, entre as produções artesanais e as industriais. Assim, a forma de conceber a “autonomia” da criança em relação à cultura vai ser diferente em diferentes grupos. Além disso, se não existe autonomia absoluta nem no mundo do adulto, por que haveria na cultura infantil?

Como elementos da cultura, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras reais e/ou virtuais nas ruas, praças, parques e nas redes de Internet devem ser pensadas a partir das novas formas de sociabilidades nos diferentes espaços, provocando reestruturações e recriações nas culturas infantis. Constatando que nossa sociedade proporcionou alternativas precárias e questionáveis ao confinamento imposto às crianças, vemos a massificação e o consumo se intensificarem como resposta à infância desde que esta perdeu as ruas. Sabemos que a liberdade do brincar nas ruas e ao ar livre é diferente da liberdade da *web*, e que a liberdade do jogo na rede acontece a partir de certa “privatização das relações sociais” como um indício da individualização crescente em nossa sociedade. Isso também remete à questão de classe, pois apenas uma pequena parcela social tem acesso à *web*, o que agrava o problema da exclusão.

No entanto, a *web* é muito recente para que se possa concluir até que ponto as tecnologias contemporâneas e a cibercultura reestruturam as relações sociais na “cultura da infância” ou na “cultura para a infância”. E se os fenômenos são recentes demais para respostas definitivas, é certo que a comunicação em rede trabalha sobre outras redes de relações que também estão se transformando, sejam elas pessoais, familiares ou profissionais.

Ainda que seja cedo para conclusões definitivas, algumas mudanças já são visíveis e, ainda que careçam de maior reflexão teórica, já apontam para importantes transformações<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup>Para avançarmos nestas questões seria preciso aprofundar as discussões a esse respeito e neste momento cito apenas dois estudos: Turkle destacando que à medida que os jogadores participam dos jogos de computador através da Internet “tornam-se autores não apenas de textos mas também de si próprios, construindo novas identidades através da interação social”(1997, p.15); e Rivoltella sobre a relação adolescentes e Internet, quando sugere uma correção na imagem de um usuário passivo diante da Internet, estimulando uma discussão sobre a importância da metarreflexão, em que o sujeito reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem espontânea visando construir um sentido crítico deste tipo de experiência. Rivoltella, P.C (a cura di). *I rag@zzi del web. I preadolescenti e Interenet: una ricerca*. Vita e Pensiero, Milano, 2002.

Vivemos um processo complexo e permanente de tecnificação da vida social, que se caracteriza pelo desenvolvimento das telecomunicações, da informática, da automação de serviços, dos robôs, dos satélites e até dos eletrônicos usados para o lazer, produzindo transformações que atingem a humanidade sem que muitas vezes esta se dê conta disso. Diante disso, não podemos deixar que a “reação corporal” a tal informatização amortença nossos corpos, sentimentos e emoções. Há que presentificar os “corpos ausentes” nas opções identitárias de jovens que descartam o corpo e perdem-se na imaterialidade do ciberespaço e da realidade virtual, como salienta Belloni, onde “novas formas de vida social se desenvolvem, mobilizando mais a mente do que o corpo. Nosso pobre corpo imperfeito (...) Corpo ausente, sem materialidade, do ciberespaço e dos imaginários virtuais”<sup>85</sup>. Diante disso, é preciso olhar e tocar para além dos comandos das teclas e das telas reais e virtuais.

Neste cenário, é certo que precisamos redimensionar as discussões a respeito do confinamento da infância, seus direitos sociais e suas formas de participação. Se as crianças constroem suas culturas infantis quando interagem com a cultura e muitas situações de brincadeiras de ruas em que as crianças interagiam autonomamente com elementos da cultura foram bloqueadas, ainda não se ofereceram espaços onde tal autonomia possa continuar a ser exercida. Ou melhor, os espaços que se apresentaram para suprir tal falta deixam a desejar. Aonde essa falta conduzirá, ainda não se sabe.

O lugar da criança é continuamente reestruturado pelas condições que definem as gerações a cada momento histórico. Não basta ouvir as crianças e ampliar suas vozes em diferentes espaços. Ao defender os direitos das crianças, precisamos rediscutir o confinamento da infância, seu afastamento dos espaços públicos e a conseqüente perda de contato com a diversidade cultural do país.

Diante disso, o desafio de pensar a criança e a cultura contemporânea é imenso. Mas se acreditarmos nas culturas infantis como espaços potenciais de mudanças de significados, fazendo as mediações necessárias, estaremos construindo a possibilidade de acreditar também no potencial emancipador da cultura, como alternativa às “culturas hegemônicas das mídias” na construção das *novas coisas do mundo*.

---

<sup>84</sup> A cibercultura implica uma linguagem digital com todas suas especificidades, seus cortes e suas quebras da linearidade da narrativa tradicional, construindo uma nova gramática da recepção, sem começo meio e fim, que faz parte de uma outra construção. São valores diferentes, difíceis de qualificar em bons e/ou ruins por uma cabeça iluminista que reflete e busca significado. Se eles são estruturantes de um novo tipo de infância e sociedade, ainda há muitos espaços vazios e muitos caminhos que não sabemos no que vão dar.

<sup>85</sup> Belloni, 2001, p.7.

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que eu nunca tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo

(“Alberto Caeiro”, Fernando Pessoa)



## Capítulo 2: A Mídia-Educação e a Formação Educador

*“A professora falou que nós vamos fazer um filme. É verdade?”* (Karine, 9)

Este capítulo tecerá algumas considerações a respeito da mídia-educação, seus aspectos históricos e contextuais e um breve panorama internacional. Considerando a mídia-educação como campo, disciplina e prática social, refletiremos sobre sua identidade plural, seus objetivos e contextos para discutirmos a formação do mídia-educador e suas possibilidades de atuação nas diversas práticas educativas e culturais.

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas. Nestas interações, verificamos diversas fragmentações em relação ao trabalho educativo com crianças, separando razão-emoção, jogo-trabalho, ciência-imaginação, e embora as crianças, teimosamente, insistam em mostrar sua junção, nem sempre ela é percebida pelos adultos.

Cindidas na medida em que a educação se separa da cultura e os discursos escolares vão se afastando dela, parece que a cultura localiza-se num saber-fazer, e a educação - que separou o sujeito da cultura - num saber-usar-refletir, instrumentalizar. No entanto, ainda que a escola possa ensinar o saber-fazer visando a superar tal dicotomia, se os sentidos desses saberes não forem apreendidos, isso não será suficiente.

A sociedade contemporânea tem apresentado imensos desafios para os que atuam com educação. Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da escola, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola.

Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e embora apenas uma minoria possua computador e Internet (nos países periféricos), e por mais que se pergunte o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na escola.

Ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e vai-se tornando uma característica que determina a qualidade das interações sujeito-informação. E essa não parece ser uma característica apenas das pessoas com baixa escolaridade, que não têm um capital cultural para selecionar os

estímulos fragmentados e descontínuos. Diante disso, em que medida as informações estão sendo trabalhadas na escola a fim de contribuir para a interpretação do mundo?

Sendo a necessidade de construir significados o que nos permite situar e organizar o mundo à nossa volta, a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unidas à fragmentação dos saberes escolares dificulta tal construção. Isso requer uma reflexão sobre a relação entre as mídias, a escola e as políticas sócio-econômicas mais amplas. Discutir o papel das mídias neste contexto implica pensar a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática, favorecendo o desenvolvimento de alternativas aos mercados globalizados em função dos interesses públicos e dos processos educativos e formativos.

Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades (ainda que o texto escrito tenha seu lugar assegurado por ser um referencial fundamental que possibilita voltar, pensar, refletir). Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa intelegibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas. Gilka Girardello adverte que é preciso capacitar crianças e professores para a apreciação e recepção ativa, pois se as crianças não têm uma mediação adulta sistemática que as auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, interesses econômicos impede que a compreensão dessas crianças seja mais rica<sup>1</sup>.

A esse respeito, o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil. É neste contexto que aparece a mídia-educação. Os objetivos da educação para as mídias dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação, enfatiza Maria Luiza Belloni. Para ela, a idéia de educação para as mídias é condição de “educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização de oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Girardello, 2000.

<sup>2</sup> Belloni, 2001, p.12.

Situando as tecnologias da informação e da comunicação no contexto da mídia-educação, Belloni menciona duas dimensões indissociáveis: ferramenta pedagógica e objeto de estudo complexo e multifacetado. Distinguindo mídia-educação e comunicação educacional, a autora mostra que as duas novas disciplinas ou áreas de estudo delineiam-se ainda muito confusamente,

*Mídia-educação* (ou educação para as mídias) que diz respeito à dimensão ‘objeto de estudo’ e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação. Corresponde a *media education*, em inglês; *educations aux médias*, em francês; *educación en los medios*, em espanhol, *educação em media* em português; e *comunicação educacional* que se refere mais à dimensão ‘ferramenta pedagógica’ vai se desenvolvendo como uma nova ‘disciplina’ ou campo que vem substituir e ampliar a ‘tecnologia educacional’ (também não tem ainda termo consagrado no Brasil)<sup>3</sup>.

Por sua vez, Ismar Soares acredita que uma nova produção simbólica e uma nova prática comunicativa estão sendo geradas a partir da perspectiva da educomunicação.

O campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade<sup>4</sup>.

Para o autor, tal campo incluiria os relacionamentos de grupos (a área da comunicação interpessoal) e as atividades ligadas ao uso de recursos de informação no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), além do contato com os meios de comunicação de massa (área da educação para os meios de comunicação), seus usos e manejo (área de produção comunicativa).

Embora as discussões que tentam estabelecer algumas bases conceituais para a delimitação desse novo campo teórico e prático com desdobramentos na cultura e na educação esteja longe de um consenso, tal reflexão remete para a própria noção de campo, entendido como “estrutura de relações objetivas que explica as formas concretas de interações sociais”<sup>5</sup>.

Educar para as mídias nesta perspectiva implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que esta sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. Neste sentido, posso retomar a discussão sobre os direitos das crianças, pois mais que prover e/ou proteger as crianças dos meios há

<sup>3</sup> Belloni, 2001, p.9.

<sup>4</sup> Soares, 2002, p.264.

<sup>5</sup> Bourdieu, 1989, p.66. Segundo o autor, para construir a noção campo é preciso ir além da primeira tentativa de análise de um campo qualquer como universo relativamente autônomo de relações específicas, pois as relações imediatamente visíveis tendem a disfarçar as relações objetivas entre as posições ocupadas por estes agentes que determinam a forma de tais interações. Ver também 1983, p.19.

que se pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades atuais do ser criança hoje. Capacitá-las a partir de suas especificidades, analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e criar condições para a participação (na medida do possível) em decisões que dizem respeito a este contexto. E isso deve estar claro nas mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados.

Diversas experiências têm demonstrado que é possível não só ensinar *com, sobre e através* dos meios mas formar espectadores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas. E para pensar a educação em tal perspectiva, reconfiguro a mídia-educação na perspectiva de Pier Cesare Rivoltella<sup>6</sup>. Para ele, o cenário da relação mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às mediações tradicionais); e do ponto de vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico mas também cultura)<sup>7</sup>.

A mídia-educação pode ser compreendida em duas dimensões: pode configurar-se como **campo disciplinar** na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica); e pode ser entendida como **prática social** em contextos não só extra-escolares. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como áreas de saber e intervenção em diversos contextos, como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática e como instância de reflexão teórica (com objetivos, metodologias e avaliação) sobre essa práxis. Assim, “qualquer intervenção mídia-educativa não pode prescindir de nenhum destes dois aspectos: estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta essa práxis”<sup>8</sup>.

Nesse sentido, além de ser um campo metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo. E no encontro da dimensão do “fazer a partir dos sentidos culturais” da

---

<sup>6</sup> A opção de tê-lo como principal interlocutor nessa síntese resulta do fato de ter sido ele um autor que tem produzido muitos estudos a respeito da mídia-educação. Professor e pesquisador da *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, UCSC, ele é considerado hoje uma referência internacional na área, e como seus livros ainda na foram traduzidos no Brasil, seria também uma possibilidade de socializar suas reflexões.

<sup>7</sup>Rivoltella, 2002.

sociedade, com a dimensão do “ensinar-aprender a fazer com significado” da educação, podemos configurar uma reaproximação entre cultura e educação, pois nesta perspectiva a mídia-educação pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania.

Mas em que consiste essa **educação para a cidadania**? Discutindo o significado da idéia de cidadania, Rivoltella destaca o caráter instável do conceito de cidadania, dizendo que “esta instabilidade constitutiva, se de um lado não permite defini-la no específico, de outro deixa aberto para assumir novas atribuições relacionadas ao desenvolvimento do sistema social e das tarefas conseqüentes, no interior do que envolve ser cidadão”<sup>9</sup>.

Considerando a “fluidez substancial” do conceito de cidadania, o autor indica algumas **dimensões** que qualificam a cidadania e o ser cidadão: **o direito civil, a cidadania política, a cidadania social e a cidadania cultural**<sup>10</sup>. A partir de tal compreensão se chegaria ao que ele chama de “duplo exercício da cidadania” que seria a **cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental**. De um lado a mídia-educação pode chamar a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos a respeito dos valores da cidadania, e de outro, através da sua especificidade, a mídia-educação contribui para construir essa mesma cidadania. Trata-se de “um duplo exercício de cidadania, ativo e passivo, feito de reivindicação de direitos e de um conjunto de esforços para construí-lo”<sup>11</sup>.

Neste sentido, Rivoltella destaca que educar para a cidadania envolve: educação inclusiva e baseada no reconhecimento dos direitos universais; aspectos formais e jurídicos da cidadania aos direitos sociais e culturais; educação escolar com trabalho transversal entre as disciplinas, considerando o currículo explícito e implícito; educação que coopere com associacionismo e vise a solidariedade. Assim, educar para a cidadania implica em favorecer a interação como território, em desenvolver identidades múltiplas e complexas e em promover

---

<sup>8</sup> Rivoltella, 1997, p.13.

<sup>9</sup> Rivoltella, 2005 A, p.155.

<sup>10</sup>Relacionando as dimensões da cidadania com a Mídia-Educação, Rivoltella individualiza alguns âmbitos de pesquisa para a Mídia-Educação que resumidamente dizem respeito a: direito civil (liberdade de pensamento e expressão do sujeito que no âmbito da Mídia-Educação relaciona-se ao controle político e ideológico das mídias com direito de acesso aos instrumentos de comunicação, e a temas como privacidade e tutela); cidadania política (participação do cidadão nas escolhas e decisões que dizem respeito às associações e organizações das pessoas interessadas em propor e discutir temas das mídias); cidadania social (direitos econômicos e sociais aliados aos direitos a diversos tipos de assistência básica e ao voto e que no âmbito da Mídia-Educação relaciona-se à participação das associações e instituições em espaços de colaboração com agências formativas e empresas de mídias); e cidadania cultural (direitos das pessoas em função de seu pertencimento cultural como uso da língua e da liberdade de expressão cultural, que no âmbito da Mídia-Educação implica as relações com as culturas e subculturas de audiências, como propõem as orientações dos estudos culturais. (2005 A, p.154-6)

<sup>11</sup>Rivoltella, 2005 A, p.156.

um sentimento de pertencimento ao contexto local, nacional e global. Para ele, essa perspectiva de educar para a cidadania objetiva favorecer:

- 1) a aquisição de conhecimento: conhecer as leis, as instituições e seu funcionamento; conhecer o mundo e a realidade cultural, social e econômica em que vivemos;
- 2) a aquisição de competência social: saber desenvolver de modo consciente o próprio papel de cidadão; saber cooperar, construir e realizar projetos comuns; assumir responsabilidades e resolver conflitos; saber intervir em um debate público;
- 3) a aquisição de competência ética e relacional: a) saber ser solidário; b) estar aberto à diferença; c) ser capaz de hospitalidade<sup>12</sup>.

Embora cada item acima possa ser discutido, ao favorecer este tipo de educação a escola estará investida de novas responsabilidades na sociedade atual. Ela poderá contribuir com a construção de uma nova forma de mediação cultural, integrando-se com meios de comunicação a fim de minimizar as assimetrias no plano das capacidades cognitivas e participativas dos indivíduos<sup>13</sup>.

## 2.1 Aspectos históricos e contextuais

O cenário internacional do campo da mídia-educação aponta diversas experiências didáticas e culturais sobre as mídias ao longo dos anos, promovendo uma constante reflexão metodológica e epistemológica a respeito de sua definição.

O professor e pesquisador inglês Len Masterman fez um mapeamento da mídia-educação na Europa até os anos 90 e destaca que diversos países europeus começaram a trabalhar pedagogicamente com as mídias há muito tempo, antes mesmo de terem uma definição sistematizada a respeito<sup>14</sup>. Mastermann, um dos pioneiros no debate sobre a mídia-educação, defende um processo contínuo de educação para as mídias que vise não apenas uma inteligência, mas uma autonomia crítica. Para ele, a mídia-educação também deve ser avaliada em termos de redistribuição política e social de poder e sua proposta metodológica baseia-se na valorização do diálogo, na reflexão e na ação entendidos de forma dialética<sup>15</sup>.

Para Rivoltella, a história da mídia-educação está organicamente vinculada aos modelos (ou concepções) teórico-práticos que ela foi assumindo ao longo do tempo<sup>16</sup>. Num

<sup>12</sup> Anotações pessoais no curso *Tecnologia dell'istruzione e del apprendimento*. UCSC, Milão, 2005.

<sup>13</sup> Morcelini, 2004.

<sup>14</sup> Masterman, 1997.

<sup>15</sup> Masterman tem sido criticado por autores como Bazalgette e Alvarado pela ênfase ideológica de sua proposta e pelo questionamento da validade de seu método no mundo atual. Ver Soares, 2002, p.267.

<sup>16</sup> Rivoltella, 1997 e 2002.

amplo panorama histórico acerca da origem e da história da mídia-educação, ele situa a mídia considerada como objeto de intervenção educativa e a mídia como instrumento através do qual a intervenção pode ser realizada e as problematiza a fim de elaborar uma definição mais ampla.

No entanto, como situar alguns aspectos históricos e seus modelos sem antes trabalhar uma definição do que seja a mídia-educação para perceber como ela foi evoluindo? Tentarei fazer uma síntese articulando tais aspectos para depois de uma caracterização de seus aspectos históricos e de como tem se manifestado em diversos contextos sócio-culturais podermos nos aproximar e entender sua definição como campo, disciplina e prática social. É importante ressaltar que o percurso histórico da mídia-educação no Brasil ainda está para ser feito de forma mais sistemática e que o recorte dos autores europeus que apresento a seguir refere-se às circunstâncias de seus contextos, mas ajuda a nossa reflexão.

Como sensibilidade educativa no confronto com as mensagens das mídias, e embora ainda não como movimento consciente, a mídia-educação nasce e se desenvolve paralelamente à formação da indústria cultural ao longo das primeiras décadas do século XX. Naquele contexto, as mídias eram vistas como um mal que a educação deveria combater. Documentos datados de 1938 criticavam o sistema hollywoodiano e sua capacidade de “perverter o gosto das jovens gerações”, unindo-se a outras críticas mais antigas sobre os espetáculos de massa. Como veículos de uma anticultura, as mídias eram objeto de diversas reações por parte dos educadores. De um lado eram ignoradas porque consideradas irrelevantes e, de outro, sua crescente popularidade levou a escola a adotar um “papel ativo de resistência cultural às vazias reações emotivas que a mídia parecia encorajar”<sup>17</sup>.

Esta ambigüidade inicial em relação aos pensamentos e práticas de mídia-educação foi construindo algumas **concepções** que têm marcado sua história através das concepções inoculatórias, leitura crítica, ideológica e das ciências sociais, como registra Rivoltella<sup>18</sup>. É interessante perceber que as concepções destes autores estão muito relacionadas às tendências da educação no pensamento pedagógico brasileiro, que no Brasil foram trabalhadas por Dermeval Saviani, José Carlos Libaneo, Joaquim Severino e outros<sup>19</sup>. Embora relacionadas entre si, refletem as diferentes concepções no movimento da história da educação.

---

<sup>17</sup> Masterman, 1997, p.36.

<sup>18</sup> Rivoltella 1997, p.14 e 2002, p.51-64. Masterman também se refere às mesmas concepções com as denominações: inoculatória, leitura crítica, comunicação popular, e imagem e consciência (1997).

<sup>19</sup> Em geral, as tendências pedagógicas no Brasil são classificadas em dois grupos: as de cunho liberal (pedagogia tradicional, pedagogia renovada (ou escola nova) e tecnicismo educacional); e as de cunho progressista (pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos). Ver Severino, A. *A filosofia*

A **concepção inoculatória** caracteriza-se pela convicção da força das mídias e na vulnerabilidade da audiência e considera a mídia-educação como instrumento para proteger os usuários dos perigos das mídias para a saúde moral e cultural das crianças. Dominante na Grã-Bretanha e Estados Unidos, principalmente nos anos 30 e 60, tal concepção produziu duas orientações, uma protecionista que propagava a defesa da alta cultura e outra de resistência cultural, diz Masterman. O movimento defensivo e paternalista via a cultura de massas (e a *pop culture*) como ameaça aos textos literários da alta cultura e apenas tolerava o cinema quando este era identificado como produto da extensão da tradição literária ou como “filme de autor”. A visão de resistência cultural era fortemente influenciada pela teoria da cultura de massas da Escola de Frankfurt, para as quais as mídias e a indústria cultural expressavam a morte da arte, a perversão do gosto e a colonização do estético pelo capital, e via na mídia-educação uma possibilidade de intervenção e defesa dos destinatários no confronto com tais mensagens vindas dos meios que penetrava como formas de cultura popular na escola<sup>20</sup>.

Assim, em sua fase inicial a mídia-educação configurou-se como uma educação contra os meios e seu objeto de estudo privilegiado foram a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público. É interessante frisar que tal visão da mídia como agente de declínio cultural constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem às leituras críticas dos meios e também na resistência de muitos professores em trabalhar com a mídia-educação.

Entre discussões, rupturas e resistências decorrentes dos novos desafios que os contextos sócio-econômicos e culturais apontavam, uma outra concepção de mídia-educação começava a ganhar força a partir dos anos 60: a **concepção de leitura crítica**. Professores e estudiosos que apreciavam as formas de cultura popular como o cinema, por exemplo, começaram a perceber nele um valor intrínseco, talvez sensibilizados tanto pelas grandes

---

*contemporânea no Brasil: Conhecimento, política e educação*, São Paulo: Vozes, 2001 e Libâneo, J. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

<sup>20</sup> Cultura popular neste sentido costuma ser entendida como algo menor e aqui serve para designar de maneira exclusiva os produtos culturais próprios da sociedade de massa (rádio, cinema, história em quadrinho, etc.) e muitas vezes tal expressão adquire um sentido pejorativo por considerar que o objeto por ela designado não seria “verdadeiramente cultural”, ou seja, não tornaria as pessoas “suscetíveis às idéias”. Embora o conceito de cultura popular hoje seja extremamente controverso, desde suas concepções dedutivistas e indutivistas, entendimentos intermediários apresentam “a cultura popular como um conjunto heterogêneo de práticas que se dão no interior de um sistema cultural maior e que se revelam, como expressão dos dominados, sob diferentes formas evidenciadoras dos processos pelos quais a cultura dominante é vivida, interiorizada, reproduzida e eventualmente transformada ou simplesmente negada” (Coelho, 1999, p.120). Assim, podemos entender a cultura popular não como uma cultura à parte da cultura erudita mas um modo no interior de outro com o qual dialoga. Gramsci liga cultura popular a subalternidade, mas não de modo simples, em “Cultura e literatura” Barcelona: Península, 1977. Certeau contraria a tendência de idealizar o popular referindo-se a uma cultura popular urbana impura e conflitiva, que fala não de algo estranho mas de um resto e um estilo, ver 2003.



produções americanas quanto pelas produções a elas alternativas. Além disso, efervescia na época uma discussão a respeito da política dos autores<sup>21</sup>, fazendo com que se percebessem outras possibilidades e os jeitos de olhar a mídia-educação e se escolhesse o cinema como área privilegiada. Isso fez com que proliferassem cursos de cinema em escolas e universidades difundindo uma cultura do cinema que produziu diversas experiências na prática social através de associações e movimentos culturais<sup>22</sup>. Em decorrência dos progressos realizados pelas teorias do cinema, “os textos da mídia começaram a interessar os estudiosos e a ser reconhecidos por uma dignidade estética e cultural”<sup>23</sup>.

Assim, a segunda fase da mídia-educação vai-se configurando pela aquisição de um discernimento e uma capacidade crítica endereçada a apenas algumas mídias. Junto a isso, os estudos da semiótica voltavam a atenção para os sujeitos consumidores das mídias e a mídia-educação era uma intervenção necessária para garantir aos usuários capacidades e conhecimentos para “desconstruir” os processos e produtos midiáticos.

Tal visão “discriminatória” trouxe alguns problemas, como o questionamento a respeito do juízo de valor que privilegia a análise de tipo textual e a desconsideração sobre os processos de interpretação e leitura. Isso representou a força e a fraqueza desta visão, já que ignorou os contextos em que os textos midiáticos são produzidos, distribuídos e consumidos, abrindo discussão sobre propriedade e controle dos meios, processos de produção, marketing, venda, distribuição e audiência, e ignorou a problemática relativa às possibilidades interpretativas<sup>24</sup>.

Como possibilidade de resistência a um contexto hostil de ditaduras militares, vai ganhando corpo, sobretudo na realidade sul-americana dos anos 70 e 80, a **concepção ideológica**, que utiliza a mídia-educação para realizar uma comunicação alternativa que possa significar também possibilidade de resistência no interior das lutas políticas. Nelas, o movimento de educação popular atua na defesa e promoção de democracia, dos direitos humanos, dos valores culturais contra as formas de colonização e percebe na mídia-educação e nos meios uma possibilidade de configurá-los como instrumentos de luta.

---

Canclini prefere falar de culturas híbridas, ver 2000. E Chauí trata de cultura popular como conformismo e resistência em “Cultura e democracia”, São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

<sup>21</sup> A política dos autores iniciou nos anos 50 com um movimento a partir da discussão na revista francesa *Cahiers du Cinéma*, e na revista inglesa *Screen* com artigos e entrevistas com cineastas como Truffaut, Buñuel, Rossellini e Godard, entre outros, defendendo a idéia dos filmes de autor, em que o diretor era o responsável, em última instância, pelo filme e com discussões sobre semiótica. Ver Stam, 2003, p.102-7.

<sup>22</sup> Ver Tagliabue sobre as experiências de Cinecirculo, Cineclub e Cineforum in LEVER 2002, p.257-60.

<sup>23</sup> Rivoltella, 1997, p.19.

<sup>24</sup> Masterman, 1997, p.42-3.

Ampliaram a discussão os estudos da semiótica ao fixar um dos princípios fundamentais da mídia-educação que é o da não-transparência dos meios<sup>25</sup>, os estudos do neomarxismo de Althusser e Gramsci recuperando a idéia das mídias como sistema de reprodução social ao mesmo tempo em que configuram uma arena de luta hegemônica cultural e política-econômica e os estudos de audiência considerando o papel ativo na interpretação dos textos midiáticos. Tais estudos mostraram que ler criticamente os produtos midiáticos não significava mais apenas o julgamento de valor, mas a desconstrução e desmistificação de sua lógica, reconhecendo os traços da cultura hegemônica<sup>26</sup>.

Diante de tais movimentos, novos desafios se apresentavam à mídia-educação, e uma outra concepção vai-se delineando com o propósito de articular e reconfigurar as questões - é a **concepção das ciências sociais**. Considerando as mídias como uma das instâncias da prática social que estabelece complexas relações com as outras, o estudo de tais relações permite redefinir o papel da mídia-educação nesses diferentes contextos. O momento interpretativo dos textos midiáticos é um conjunto complexo de operações implicando um papel ativo do usuário e a mídia-educação poderia atuar nesse sentido a partir da integração didática entre os estudos da semiótica, da ideologia e da análise do consumo. Tal concepção é difundida pelos Estudos Culturais a partir dos anos 80.

Para Rivoltella, um exemplo da atuação da mídia-educação nesta concepção é o Currículo para a escola primária proposto pela *British Film Institute (BFI)* de Londres, no qual se encontram seis áreas-chaves que constituem o âmbito da intervenção didático-educativa para quem faz mídia-educação<sup>27</sup>.

Segundo Bazalgette tal currículo considera que, por serem importante fonte de informação, educação e entretenimento, os meios de comunicação exigem atenção informada e crítica e isso deve ser desenvolvido nas escolas, nas pesquisas e no público em geral. Para tal, há que definir o tipo adequado de educação, sua base conceitual, em que consiste uma boa prática docente, o lugar que ocupa no currículo e a diferença entre educação sobre os meios e estudos sobre eles.

A proposta curricular não indica os conteúdos a trabalhar nem os objetivos a alcançar mas os das aprendizagens conceituais a desenvolver a partir das áreas-chaves, pois entende que

a mídia-educação na escola primária deve aumentar a compreensão crítica dos meios (televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, música popular,

<sup>25</sup> Ver Barthes 1999, Eco 1987 e Mastermann, 1997, p.54.

<sup>26</sup> Rivoltella, 2002, p.49.

<sup>27</sup> Rivoltella, 2002, p.50.

materiais impressos e programas de computador). As questões que a mídia-educação trata sobre os meios referem-se a como funcionam, como produzem significados, como estão organizados e como o público lhes dá sentido<sup>28</sup>.

A autora apresenta ainda duas tabelas originais propostas pelo BFI a respeito das áreas ou aspectos-chaves: uma contendo perguntas indicadoras e outra um resumo das áreas de conhecimento e compreensão da mídia-educação<sup>29</sup>. Rivoltella<sup>30</sup> sintetiza a tabela para dar maior clareza expositiva, reconfigurando-a desta forma:

### Aspectos-chaves da mídia-educação no modelo do BFI

Áreas	Perguntas chaves	Aprendizagem significativa
Agências	Quem comunica, o que e por quê?	Economia e política dos meios
Categorias	Que tipo de texto é este?	Os meios e os gêneros
Técnicas	Como se produz?	Os processos realizados
Linguagem	Como sabemos o que significa?	Códigos, convenções e estruturas narrativas
Representações	Como representa os temas?	Modelos e estereótipos
Público	Quem recebe e que sentido dá?	As práticas de consumo

Cada área poderia ser assim resumida: as **agências** incluem autor e produtor e os diversos papéis no processo de produção, as instituições dos meios, a economia, a ideologia e as intenções e resultados das diversas formas de fazer textos midiáticos; as **categorias** se referem à especificidade dos diferentes meios e seus tipos de textos (televisão, rádio, cinema, etc.), as formas que eles assumem (ficção, documentários, notícias, anúncios, passatempo, etc.), os gêneros (novela, série, etc.) e outras formas de categorizar textos; as **técnicas** se referem aos diferentes tipos utilizados na feitura dos textos, como podem ser utilizadas e suas diferenças no processo de produção e no produto final; a **linguagem** se refere a como os meios produzem os significados através de seus códigos e convenções e suas estruturas narrativas; as **representações** dizem respeito à relação entre os textos midiáticos e pessoas, lugares, acontecimentos e idéias reais, seus estereótipos e suas possíveis conseqüências; e o **público** para saber como se identificam com os textos e como constroem audiência, para saber como descobrem, escolhem, consomem, respondem e interagem com os textos<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Bazalgette, 1991, p.14.

<sup>29</sup> Bazalgette, 1991, p.24-39.

<sup>30</sup> 2002, p.50.

<sup>31</sup> Bazalgette, 1991, p.25-39. No interior dessa concepção, as áreas e questões dos aspectos-chaves da mídia-educação permitem seu conhecimento e sua compreensão introduzindo âmbitos de aprendizagem a respeito que têm orientado muitas propostas na área nos últimos anos, juntamente com Buckingham.

Na América Latina, as práticas de educação para as mídias têm passado por uma revisão programática e conceitual que vem alimentando a reflexão latino-americana nesse campo à luz da chamada “teoria das mediações”, formulada pelo professor e pesquisador espanhol radicado na Colômbia Jesús Martin-Barbero. Para ele, a mídia não só tem uma função de mediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmos são mediados por outras instâncias da sociedade, como a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja, etc<sup>32</sup>. Ou seja, ao não reconhecer a influência direta da mídia sobre os usuários, visto que é intermediada, ele aponta a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação através de práticas participativas que permitam manipular as mídias e seus recursos e dominar suas técnicas e linguagens.

Diante disso, é preciso entender que tais concepções não são lineares e estanques, pois sendo o conhecimento uma produção histórica e social é possível vislumbrar suas múltiplas inter-relações que muitas vezes manifestam-se conjuntamente em diferentes contextos sócio-culturais e nas diversas práticas educativas, que são dinâmicas e multifacetadas.

Nessa breve contextualização, a idéia de cronologia - para situar a construção de qualquer pensamento ou movimento - deve ser entendida como aproximação histórica em suas descontinuidades no tempo. Uma cronologia estrita e linear pode ser enganosa, visto que a ordenação seqüencial traz riscos de implicar uma falsa noção de causalidade. Além disso, as idéias de determinados períodos históricos podem produzir seus frutos muito tempo depois, e a história é pródiga em nos mostrar experiências desse tipo, visto que as teorias não se sucedem umas às outras em progressão linear. E apesar de muitas teorias caírem em desuso, elas não morrem, mas transformam-se e deixam vestígios.

Assim, paralelamente à construção de tais concepções, a reflexão sobre uma **definição** de mídia-educação se fazia necessária e ia sendo construída. A primeira definição oficial foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CLCT) em junho de 1973 e referia-se ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, portanto uma definição que reconhece a escola como lugar específico da mídia-educação.

A segunda definição apresentada pelo mesmo conselho alguns anos depois, em 1979, amplia seu campo de intervenção em duas direções: na extensão da mídia-educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e

---

<sup>32</sup> Barbero, 2001.

processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar Mídia-Educação para outras faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos em geral.

Para Rivoltella tal **redefinição** permitiu pensar nas especificidades da mídia-educação como prática social e disciplina curricular na formação de crianças, jovens e adultos trabalhando os conteúdos e as linguagens da alfabetização midiática. Capacitando os sujeitos a “ler e escrever” criticamente com as mídias e discutindo temas como igualdade, direitos de acesso, participação e cidadania - temas do campo da mídia-educação<sup>33</sup>.

As concepções construídas em torno do papel da mídia-educação, aliadas à sua redefinição, situam alguns critérios de sua identificação e oferecem algumas bases para uma compreensão mais ampla da mídia-educação a partir de diversas dimensões: político-econômica; ambiental; psicológica e cultural<sup>34</sup>.

Considerar as diversas dimensões da mídia-educação numa perspectiva integrada pode apontar para a superação da contraposição entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias) e outra mais conteudística (educar sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. Não se trata de evitar o uso das mídias como instrumento, “mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo”<sup>35</sup>. E isso implica pensar algumas possibilidades da mídia-educação em diferentes contextos formativos onde estejam problematizadas a compreensão crítica das mídias em nível global e local, a criação de formas de intervenção<sup>36</sup>, de discursos e participação, a formação de um público ativo e a produção de mídias alternativas.

Nesta perspectiva, a mídia-educação pode funcionar como instrumento cultural e educativo, tanto no sentido da formação prático-reflexiva dos profissionais da comunicação, como na formação e capacitação de educadores<sup>37</sup>. Como instrumento cultural, seria uma oportunidade dos profissionais da comunicação refletirem sobre sua própria atividade, relacionando-a com a responsabilidade social e educativa que ela implica (construções de notícias, qualidade dos programas televisivos, etc.). Como instrumento educativo, construiria

---

<sup>33</sup> Rivoltella, 2002, p.25.

<sup>34</sup> Cada dimensão relaciona-se entre si a partir do âmbito ou espaço de atuação, da faixa etária e modalidade de educação, do foco principal de atenção e da dimensão civil de cada uma delas (Rivoltella, 2002, p. 25-32).

<sup>35</sup> Rivoltella, 2002, p.35.

<sup>36</sup> Rivoltella destaca as intervenções quanto aos: âmbitos (escola, família, educação informal, empresa); recortes destas intervenções (psicológico, político-econômico, ambiental, cultural); tipos de intervenções sobre as mídias (educar com, para e através das mídias); focos utilizados (teórico ou metodológico), pois estas são questões cruciais da práxis mídia-educativa (2002, p.37).

<sup>37</sup> Rivoltella, 2002, p.35.

a competência dos professores e dos educadores em geral, como por exemplo pais, operadores grupais e outros profissionais que trabalham com educação não-formal.

Neste sentido, a formação de educadores sintonizados com as novas linguagens das mídias deve corresponder à formação de comunicadores sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. Da mesma forma que o espaço escolar precisa trabalhar com as mídias, é imprescindível que os espaços midiáticos pensem nos objetivos educativos. E a formação de comunicadores e de educadores é condição vital para que isso ocorra, pois embora insuficiente, é um ponto de partida.

## **2.2 Breve panorama internacional**

Tendo situado alguns aspectos históricos da configuração da mídia-educação, sabemos que em diferentes contextos culturais a mídia-educação vem se construindo na escola e nas diversas instâncias da prática social, assumindo contornos diferenciados conforme o país e a cultura em que se insere. Na perspectiva escolar, observamos diferentes possibilidades de modelos da mídia-educação: integração curricular como disciplina autônoma, enfoque curricular com caráter transversal, e modelos mistos disciplinares e transversais, além de outras formas de experiências culturais. De um ponto de vista internacional, há quatro países que são considerados líderes no mapa da educação para as mídias: Canadá, Grã-Bretanha, Austrália e África do Sul<sup>38</sup>.

Um dos primeiros países a implementar de forma mais ampla a educação para a mídia e a introduzir a mídia-educação como disciplina obrigatória para crianças a partir de 12, 13 anos foi o Canadá, nas escolas do estado de Ontário desde 1987. Todas as províncias do país têm esse tipo de educação como disciplina obrigatória no currículo escolar. Em tal contexto a mídia-educação vem sendo pensada, sobretudo a partir de um movimento de educadores canadenses que criou uma associação a fim de promover a educação para as mídias nas escolas e em setembro de 1999 a educação para os meios tornou-se item obrigatório no Currículo de Artes e Língua Inglesa<sup>39</sup>. Grã-Bretanha, Austrália e África do Sul também são os países que ocupam uma posição de liderança na área, seja pela originalidade de seus projetos ou pela dimensão quantitativa de público que conseguem abarcar, sendo crescente a importância das iniciativas e experiências em educação para as mídias nos países nórdicos no cenário europeu.

---

<sup>38</sup> Tufte, 2002, p.240.

<sup>39</sup> Andersen, Duncan & Pungente, 2002, p.161.

Na Inglaterra, a Lei da Reforma Educacional de 1988, no então governo conservador de Margareth Thatcher, desencadeia a elaboração de uma proposta para a educação primária elaborada pelo BFI defendendo o lugar da mídia-educação no currículo e na formação de educadores. Assim, a mídia-educação é ensinada nas escolas com estatuto próprio de disciplina e com caráter de transversalidade curricular<sup>40</sup>.

Na Austrália a educação para as mídias tem sido um fenômeno nos últimos trinta anos, e tem se apresentado em cursos de inglês, programa de artes e mais recentemente numa área de aprendizagem descrita como Tecnologia. Apesar da educação naquele país ser responsabilidade dos Estados e não do governo, a uniformidade na abordagem adotada indica que a educação para as mídias acontece nas escolas de segundo grau com abordagens esporádicas nas escolas de primeiro grau<sup>41</sup>.

Na África do Sul, face ao apartheid, a educação refletia sua hierarquia social oficial ao diferenciar a política educacional para brancos, mulatos, indianos e negros, revelando-se em vários movimentos de resistência em contextos diversificados, que de certa forma fundamentaram iniciativas para a educação para as mídias em diferentes programas. A elaboração de um novo currículo nos anos 90 introduz gradualmente a Educação para as Mídias, desenvolvendo-se junto à transição do regime do apartheid e a outras mudanças relacionadas ao cenário global<sup>42</sup>.

Na França, há uma tradição muito forte de ensinar sobre filmes, e diversos projetos dessa natureza influenciaram propostas de educação para as mídias, que desde o ano de 2000 faz parte do ensino obrigatório para crianças, ainda que como parte da disciplina de educação artística na escola primária<sup>43</sup>.

A Itália, apesar do trabalho com mídia-educação desde a década de 40 e da importância que a experiência do Cineforum teve para a cultura cinematográfica desde a década de 50 usando o cinema como importante meio no processo de ensino-aprendizagem, a inserção escolar através de uma disciplina curricular diz respeito a algumas experiências decorrentes da autonomia escolar.

Nos Estados Unidos, nos últimos anos, quinze Estados da federação incluíram em seus currículos escolares algum tipo de prática pedagógica no sentido de instrução em mídia. Embora seja conhecido o trabalho feito por educadores de mídia e do reconhecido Laboratório de Mídia do *Massachussetts Institute of Technology* (MIT), para alguns críticos os norte-

---

<sup>40</sup> Buckingham 2002, p.251 e Bazalgette, 1991.

<sup>41</sup> McMahon e Quin, 2002, p.220.

<sup>42</sup> Prinsloo, 2002, p.187-215.

americanos têm demonstrado certa resistência a incorporar idéias de outros países<sup>44</sup>. No entanto, parece que nos Estados Unidos o problema não é o de falta de programas de mídia-educação na política dos estados, mas das dificuldades dos professores e das escolas em aplicá-los, conforme destacam Robert Kubey, Renée Hobbs e Kathleen Tyner<sup>45</sup>.

Na América Latina muitas são as experiências de mídia-educação na intermediação da produção cultural e diversos são os programas desenvolvidos em parceria entre ONGs e os governos com o objetivo de melhorar a educação através dos meios. Entre eles poderia citar a Campanha Nacional de Alfabetização Digital promovida pelo Ministério de Educação da Colômbia e o projeto “Periodismo escolar com a Internet” desenvolvido na rede escolar da Argentina, mas a inserção disciplinar da mídia-educação no currículo escolar ainda diz respeito a algumas experiências particulares<sup>46</sup>.

No Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contemple a educação para as mídias através dos Parâmetros Curriculares Nacionais com uma proposta que se refere à área de linguagens e suas tecnologias, e apesar de constar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o direito das crianças a uma educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis através de uma comunicação livre e sem preconceitos, sua inserção curricular deixa a desejar. Num país com dimensões continentais, diversas experiências realizadas por ONGs são desenvolvidas na perspectiva da “educação para a mídia”, apesar de ainda serem poucas as escolas que desenvolvem algum tipo de trabalho mais sistemático nesse sentido, devido a quase ausência de apoio governamental por meio de políticas que a incluam na grade curricular. Recentemente tal questão começou a ser mais discutida e aprofundada a partir de experiências escolares em mídia-educação e de projetos desenvolvidos em escolas públicas e privadas através da inserção curricular prevista na autonomia escolar.

Um avanço em relação a isso foi a aprovação de lei municipal em dezembro de 2004 que institui o Programa Educom – educomunicação pelas ondas do rádio – nas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, que embora seja uma experiência de caráter local, aponta uma tendência de preocupação nacional que se estende a outros projetos e se expande a outros contextos<sup>47</sup>.

---

<sup>43</sup> Tufte, 2002, p.241.

<sup>44</sup> Soares, 2002, p.262.

<sup>45</sup> Ver “Obstacles to the Development of Media Education in the United States” de Robert Kubey, “The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement –Circa 2001” de Renée Hobbs, “Media Education in the year 2000: directions and challenges” e “The Media Education Elephant” de Kathleen Tyner no site do Center Media Literacy [www.medialit.org](http://www.medialit.org)

<sup>46</sup> Ver o site [www.comminit.com/la](http://www.comminit.com/la)

<sup>47</sup> O projeto Educom.Rádio é destinado a capacitar alunos e professores do ensino fundamental para o uso de práticas de educomunicação através do rádio e foi desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da



Além da discussão a respeito da introdução disciplinar da mídia-educação, a presença de diversas associações em alguns países tem desempenhado um importante papel diante da resistência epistemológica do sistema escolar e de uma legislação desatenta ou episódica, destaca Rivoltella<sup>48</sup>. No Brasil poderíamos citar alguns exemplos incluindo organizações como o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, a empresa Multirio e ONGs como MídiaTiva, que vêm desenvolvendo um trabalho de estudo e intervenção na mídia-educação no Brasil<sup>49</sup>.

Sendo a mídia-educação uma prática social para além do seu caráter disciplinar, apesar da realidade global das mídias em relação à lógica produtiva, ideológica e cultural decorrente da globalização econômica (e da mundialização da cultura), diferentes contextos culturais apresentam um panorama de interesses temáticos diferenciados na mídia-educação como prática social.

Rivoltella explicita os temas que mais preocupam os diferentes países e situa algumas experiências mundiais da mídia-educação, mapeando um indicativo das orientações que dizem respeito às diversas áreas de reflexões e ações didático-pedagógicas: cognitivas, éticas, sociais e políticas<sup>50</sup>. Em linhas gerais, correndo o risco de simplificar um pouco os diferentes enfoques, alguns temas que mobilizam as diversas experiências podem ser assim

---

ECA/USP, coordenado por Ismar Soares, responsável pelo projeto que deu origem à lei. Cabe ao poder municipal criar programas para “desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão, bem como toda forma de veiculação midiática” e “incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos”. A universidade oferecerá cursos de aperfeiçoamento para capacitar os profissionais interessados.

<sup>48</sup> O autor cita alguns exemplos: a via institucional do CLEMI (*Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information*, Centro de Coordenação de Ensino e dos Meios de Informação) na França, que é uma agência especial do Ministério da Educação francês (criado em 1983, o centro favorece um uso plural dos meios de informações no ensino visando o desenvolvimento de maior compreensão e sentido crítico dos alunos a esse respeito, através de coordenação, formação, documentação e produção de materiais a respeito das mídias); a via não-institucional do PEACE (*Positive Entertainment Alternatives for Children Everywhere*, Entretenimentos positivos e alternativos para crianças de qualquer lugar) organização canadense que visa a sensibilização de crianças, famílias e educadores sobre o problema da violência nas mídias e a redução dos níveis de violência na programação; e a MED (*Media Education*) na Itália. Esta associação foi criada a partir da grande tradição das organizações italianas a respeito da cultura cinematográfica (envolvendo diversas federações, associações, centro de estudos, cineforum, cinecírculos e tantas outras organizações sobre estudos, projetos, experiências e práticas culturais cinematográficas).no final dos anos oitenta. Foi formada por um grupo de professores universitários, de educadores e de profissionais da mídia que se organiza a fim discutir e viabilizar uma educação para as mídias através de propostas cultural-educativas, de pesquisa-ação e formação em mídia-educação. Rivoltella, 2002, p.88-93.

<sup>49</sup> O Núcleo de Comunicação e Educação nasceu em 1996, na USP, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação. A Multirio é uma Empresa Municipal de Múltiplos da prefeitura do Rio de Janeiro, criada em 1993, com o objetivo social de promover ações educativas por meio da geração, produção e difusão de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltados para a Educação. O MídiaTiva (Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes) é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 2002 por um grupo multiprofissional que atua nas áreas da Comunicação e da Educação buscando evidenciar os acertos em relação à mídia e aos programas infanto-juvenis.

<sup>50</sup> Rivoltella, 2002, p.67.

representados: enquanto nos Estados Unidos (EUA) o tema da violência e do sexo ocupa boa parte da reflexão dos pesquisadores, na América Latina (AL) as relações entre mídias, indústria e poder político são determinantes e é a luta contra a exclusão que dá o tom de grande parte das experiências de mídia-educação neste contexto; no contexto canadense, a preocupação das experiências com mídia-educação está voltada para o desenvolvimento do senso crítico, e na Austrália, por sua vez, é a tutela do menor e a promoção do produto nacional que mobiliza a mídia-educação. No contexto europeu, a maioria dos temas da mídia-educação compartilha da proposta da UNESCO e do Conselho Europeu, em que as preocupações estão voltadas para temas relacionados a uma política de salvaguarda e promoção da identidade cultural européia.

No entanto, se este tema tem ocupado espaço privilegiado na reflexão européia, não observo muita ênfase a esse respeito nos discursos sobre as práticas de mídia-educação ali desenvolvidas, que parecem estar mais voltadas para questões da dimensão técnica da especificidade da mídia-educação do que da dimensão política. Ou seja, se a Europa de um modo geral está convivendo cada vez mais com o “problema da imigração” (norte-africana, árabe, muçulmana, leste-europeu) a relação de tal fato com a “salvaguarda da identidade cultural européia” parece não estar sendo devidamente problematizada pela mídia-educação. Embora possamos discutir longamente a respeito das identidades cambiantes no contexto das culturas híbridas de que fala Canclini<sup>51</sup>, a questão da imigração na Europa (e não só ali) remete para discussões econômicas e sociais que precisam ser trabalhadas nas práticas de mídia-educação que pretendem o pensamento crítico e a construção da cidadania<sup>52</sup>.

Por sua vez, no contexto brasileiro, graças à identidade plural e à diversidade constituidora da nossa cultura, observamos uma diversa gama de temas em experiências de mídia-educação. A história da mídia-educação no país revela o forte traço político que tem marcado sua atuação nos movimentos sociais desde a época da ditadura militar nos anos 60, em que a prática social do que hoje chamamos mídia-educação era considerada como uma importante forma de resistência. Consideradas em sua dimensão militante, muitas vezes tais experiências careciam de maior reflexão teórica, inclusive por questões contextuais de tais práticas (que hoje denominamos) mídia-educativas estarem mais ligadas ao movimento do

---

<sup>51</sup> Canclini, 2000.

<sup>52</sup> Sem aprofundar tal questão a respeito da lógica perversa e utilitarista que pode estar implícita no discurso de tal suposição - percebo que naquilo que é conveniente faz-se “vista grossa” (como por exemplo, a naturalização em relação a alguns tipos de trabalho que os europeus não querem mais fazer e a que os imigrantes se sujeitam, pois eles “precisam trabalhar”...) e naquilo que incomoda, “se discute” (como por exemplo a ameaça à identidade cultural européia) -, penso que tal tema devesse ser mais discutido nas práticas de mídia-educação visto que é um problema que envolve a todos em diversas instâncias da prática social.

que à academia. No entanto, em decorrência do processo de abertura política em meados da década de 80, as práticas sociais de mídia-educação começaram a ser objeto da reflexão teórica, aproximando a universidade dos movimentos sociais através de diversas pesquisas e projetos<sup>53</sup>.

Embora haja muitas experiências de mídia-educação em relação ao contexto escolar em toda diversidade de possibilidades, tais experiências ainda não foram devidamente sistematizadas, pois na maioria das vezes ainda são consideradas “práticas isoladas” que dependem mais do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito. Nesse sentido, ainda que a discussão sobre a inclusão disciplinar curricular seja recente no Brasil, algumas experiências em mídia-educação desenvolvidas por ONGs, escolas, instituições e fundações em parcerias com as universidades têm se destacado no cenário mundial, sobretudo a partir da organização do IV *Summit* no Rio de Janeiro em 2004, apontando para uma interessante dimensão da relação local-universal.

Isso me leva a problematizar as “duas almas” da mídia-educação que Rivoltella aponta: a da produção e a da reflexão, pois nos diferentes contextos culturais, a mídia-educação pode ser vista nessa dialética em que se expressa. Como foi possível perceber nas experiências apresentadas no IV *Summit*, parece que a preferência da realidade europeia em mídia-educação reside na dimensão da reflexão, conduzindo propostas mais voltadas para a análise, resultado do momento teórico e de sua tradição educativa. Por sua vez, no Brasil, e talvez na América Latina (AL), as demandas sociais são tantas e a realidade urge, que as pessoas e diversas instituições vão desenvolvendo projetos, fazendo intervenções, criando e inventando experiências a esse respeito sem muito refletir e sem a necessária teorização. Ou seja, fazemos muita mídia-educação mas nem sempre lhe damos esse nome. E talvez disso decorra que a dimensão produtiva da mídia-educação na AL seja considerada mais forte do que a alma reflexiva.

No entanto, é importante indagar se tal visão e raciocínio não reforçam a idéia e o pensamento da “hierarquia colonialista” que relaciona a Europa a uma mente reflexiva e o resto do mundo a um corpo não reflexivo...

E embora Rivoltella considere a natureza reflexiva da mídia-educação na Europa não como um motivo de “hierarquia colonialista” mas como uma falta de capital social e de criatividade, configurando mais um limite do que uma vantagem, isso me leva a pensar no

---

<sup>53</sup> Importante destacar que embora não houvesse a denominação mídia-educação na época, o sentido daquelas experiências hoje se enquadraria no campo de definição da mídia-educação. Isso indica a necessidade de pesquisas históricas sobre a mídia-educação no Brasil.

argumento do cineasta brasileiro Glauber Rocha ainda na década de 60 a respeito do cinema nos países periféricos. Para ele, o fato de um país ser economicamente subdesenvolvido não significa que tenha de ser artisticamente subdesenvolvido<sup>54</sup>.

No entanto, se a respeito da contribuição dos teóricos do cinema nos países periféricos havia a suposição de que tais intelectuais fossem apenas capazes de manifestar “preocupações locais” ou por seus ensaios serem declaradamente políticos e programáticos, o conjunto desses trabalhos raramente foi visto como constitutivo da história do “cinema universal”, leia-se eurocêntrica. Em relação à mídia-educação ocorre algo um pouco diferente. Cada vez mais os teóricos sobre mídia-educação da AL vêm sendo estudados e considerados referências importantes para o contexto internacional deste campo, onde os países periféricos aparecem apenas na condição de massa uniforme, mas com cara e nome, interagindo de modo dinâmico e não passivo com a alteridade que lhe conforma. E penso que isso se deve tanto à riqueza de suas experiências no campo do fazer educativo-produtivo-criativo da prática social como às reflexões teóricas decorrentes<sup>55</sup>.

Outra questão que me faz pensar é que o isolamento cultural de alguns países periféricos é qualitativamente diferente do existente entre esses mesmos países e os considerados centros produtores de cultura como Nova York, Londres, Paris. E essa realidade costuma ser esquecida por trabalhos bem-intencionados que buscam afirmar a importância da diversidade cultural. E o instigante nessa discussão toda é que muitas vezes a visão panorâmica sobre mídia-educação e sobre tantos outros temas nos envolve de uma perspectiva que nós daqui não temos, e esse “outro olhar” pode ser um elemento a mais para ser refletido. Ou seja, o modo como certos estrangeiros nos olham e avaliam nossas experiências pode ser altamente revelador de sentidos e práticas de que não tínhamos consciência e que talvez só o distanciamento físico e cultural do olhar do outro permita enxergá-los<sup>56</sup>.

### **2.3 Mídia-educação: campo, disciplina e prática social**

Diante desse breve panorama a respeito de aspectos históricos e de experiências em diferentes contextos culturais, podemos vislumbrar melhor as identidades que a mídia-

---

<sup>54</sup> Stam, 2003, p.115.

<sup>55</sup> Ver Edgardo Langer (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 1993, Aníbal Quijano. *Modernidad, identidad y utopia em América Latina*. Lima, Sociedad y Política, 1988 e tantas outras posições dos estudos pós-colonialistas em seu complexo amálgama alimentado por correntes diversas e contraditórias, como a literatura da “alegoria do Terceiro Mundo” de Jameson, o trabalho do pós-colonial de Edward Said que podem ser um instrumento para pensar as conexões inextricáveis entre econômico e estético.

<sup>56</sup> O movimento antropofágico pode dar algumas pistas a esse respeito. Ver Yudice (1991) sobre a originalidade da América Latina e o potencial revolucionário da arte como resistência.

educação foi assumindo. Isso nos aproxima de uma **definição** de mídia-educação que se situa no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa”<sup>57</sup>.

Como um campo interdisciplinar, vimos que os espaços de atuação da mídia-educação vão além da escola e do âmbito institucional. Diversas experiências de mídia e associacionismo e mídia e movimentos sociais vêm se configurando como importante espaço de atuação e reflexão, indicando uma crescente complexidade da sociedade que tende a ser cada vez menos institucionalizada, como Rivoltella realça. Para o autor, talvez seja esse o motivo da mídia-educação assumir hoje uma “viva presença” no mundo, caracterizando-se mais como uma “sensibilidade difusa” que um campo disciplinar.

Por um lado, tal fato sugere uma força propositiva na base e na criação do movimento, promovendo e consolidando uma cultura da comunicação. Por outro, pensar a mídia-educação só como movimento significa correr o risco de não obter o credenciamento acadêmico e disciplinar que pode garantir sua definitiva afirmação. Diante disso, Rivoltella propõe uma **“dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo”**<sup>58</sup> para refletir sobre a possibilidade de garantir à mídia-educação uma legitimidade epistemológica. Para tal, há que discutir seu perfil disciplinar.

Problematicando duas perspectivas quanto ao propósito da mídia-educação, Masterman<sup>59</sup> pergunta se ela seria um “corpo de teorias e práticas” ou “um conjunto de entusiasmos unidos na teoria mas divididos na prática”. Respondendo com a primeira opção, Rivoltella<sup>60</sup> tece algumas considerações sobre questões implícitas na pergunta: a necessidade de situar e de ter consciência sobre o lugar em que se encontra, situar o caminho e o percurso a ser feito para chegar aonde se quer e as perspectivas de fazê-lo; a reflexão sobre as “almas” da mídia-educação, a teórica (da reflexão sobre os modelos pedagógicos e os paradigmas didáticos) e a prática (da experimentação educativa); e a intenção de saber se a mídia-educação está destinada a permanecer só como movimento ou se ela se configura como um saber.

A exigência de um posicionamento, o desenvolvimento da auto-reflexão e a determinação em compreender tais processos indicam a necessidade de uma consciência

---

<sup>57</sup> Rivoltella, 2002, p.37.

<sup>58</sup> Rivoltella, 2002, p.96.

<sup>59</sup> Masterman, 1997, p.12.

<sup>60</sup> Rivoltella, 2002, p.97.

epistemológica, pois a partir da história da mídia-educação, podemos nos aproximar de suas características como disciplina ou campo disciplinar.

Nesse sentido existem diversas razões para pensar em estabelecer o estatuto epistemológico e os **fundamentos** da mídia-educação: ela possui uma história que dura muitos anos; está difundida em diversos países configurando diferentes relações com as tradições culturais e necessidades sócio-políticas e produzindo uma complexidade de paradigmas e concepções; a realidade das mídias e de sua cultura se transforma constantemente e desenvolve novas tecnologias de comunicação, obrigando a mídia-educação a realizar constante revisão de seu papel; a complexidade do contexto e a necessidade de formação demandam aspectos operativos e aplicativos sobre a reflexão de segundo nível caracterizada pela mídia-educação; além disso, no contexto internacional existem alguns países com dificuldades por parte do mundo acadêmico em reconhecer a cidadania da mídia-educação devido à sua falta de definição disciplinar, e sem a existência acadêmica dificilmente uma disciplina será certificada<sup>61</sup>.

Se cada ciência para se constituir enquanto tal deve possuir um objeto de interesse específico, nascer de matrizes teóricas precisas, colocar-se em relação com outras ciências afins, descrever uma história e possuir uma metodologia, a mídia-educação como campo de conhecimento, como disciplina e como prática social possui alguns destes elementos para se constituir enquanto tal.

Discutindo como a mídia-educação vem sendo praticada na Europa, os seguintes **princípios** podem esclarecer a amplitude do seu objeto<sup>62</sup>: o conceito central e unificante da mídia-educação é o de representação; um dos objetivos fundamentais da mídia-educação é o de desmascarar a falsa naturalização das mídias revelando seu caráter de construção; a mídia-educação é principalmente investigativa, não procura impor valores culturais específicos; a mídia-educação se constrói em torno de alguns conceitos-chaves como instrumentos de análise e não como conteúdo alternativo; a mídia-educação é um processo de longo prazo e dura toda a vida; a mídia-educação visa não só a compreensão crítica mas também a autonomia crítica; a eficácia da mídia-educação pode ser avaliada a partir de dois critérios gerais: a capacidade do aluno aplicar aquilo que conheceu a situações novas e o grau de

---

<sup>61</sup> Rivoltella, 2002, p.98.

<sup>62</sup> Masterman, 1997, p.71-5.

empenho, interesse e motivação demonstrado<sup>63</sup>; a mídia-educação parte sempre da atualidade (embora não se limite a ela).

Assim, a mídia-educação se ocupa de muitas questões que constituem seu **objeto**: a comunicação e a formação; os pontos de vistas instrumentais e temáticos que caracterizam as mídias para formação e a formação para as mídias; a atenção às dimensões expressivas e críticas para escrever-ler com e sobre as mídias; os níveis operativos práticos e teóricos para ensinar as mídias e refletir sobre elas em termos de contextualização, de metarreflexão e de capacitação; os âmbitos da intervenção escolar para a educação formal, informal e extra-escolar (museu, biblioteca, ludoteca), para animação sócio-cultural, para ONGs, empresas sem fins lucrativos e/ou instituições assistenciais, para empresas comerciais e formação profissional para atuar nas indústrias da comunicação<sup>64</sup>. Ou seja, tudo isso configura o objeto sobre o qual a mídia-educação vem pensando, atuando e se construindo.

Para Rivoltella, a **configuração epistemológica** do campo disciplinar da mídia-educação apresenta como cenário de fundo o encontro e a interface entre as ciências da comunicação e da educação, no interior do qual se destacam as contribuições teóricas (vindas da semiótica, da sociologia, dos estudos culturais, da pedagogia e da didática) e seus limites disciplinares (tecnologia da instrução e cultura organizativa)<sup>65</sup>.

A contribuição do ponto de vista das ciências da comunicação diz respeito à leitura das mídias e sua função social contextualizada, ao diálogo com os profissionais das mídias, à atenção experimental e aos seus métodos de pesquisa. Por sua vez, a contribuição das ciências da educação caracteriza-se na recondução das mídias ao seu quadro de uso, na atenção às potencialidades e riscos da tecnologia e na predisposição de ser um espaço de confronto e reflexão<sup>66</sup>.

Dada a natureza transversal da mídia-educação, sua posição de fronteira entre as ciências da comunicação e da educação se reflete nas contribuições teóricas de ambos os campos, configurando suas estreitas relações constituidoras.

---

<sup>63</sup>Questiono até que ponto o grau de interesse e a motivação demonstrada pelos alunos podem ser considerados um critério seguro para avaliar sua eficácia. Como nem sempre o aluno reconhece suas faltas e necessidades, limitar-se ao interesse e à motivação pode significar um critério de avaliação frágil. Neste sentido, se o interesse pode ser passageiro e a motivação momentânea, o desafio reside em avaliar a eficácia da mídia-educação articulando a esfera do interesse, da vontade e da necessidade, que nem sempre é sentida pelos alunos, mas que deve ser objeto da leitura de grupo feita pelo educador.

<sup>64</sup> Rivoltella, 2002, p.99-107.

<sup>65</sup>Rivoltella, 2002, p.108. Tais disciplinas poderiam equivaler no Brasil a disciplinas como Tecnologia ou Comunicação Educacional e Teoria das Organizações.

<sup>66</sup>Embora saiba que a consideração da educação como ciência seja discutível, não irei entrar nesta discussão neste momento.

Sintetizando o pensamento de Rivoltella<sup>67</sup> a respeito da **relação da mídia-educação e as ciências da comunicação**, poderia dizer que a grande contribuição desta relação reside inicialmente no **campo dos estudos semióticos**, pois é da semiótica que a mídia-educação extrai uma metodologia de análise dos textos, reconhecendo os elementos gramaticais, os códigos e estruturas narrativas de um texto (ampliando o conceito de textualidade, fazendo análise estrutural da imagem, análise da narrativa - seus personagens, ação e transformação - e análise pragmática) e reconstruindo a estratégia de comunicação utilizada. A **sociologia da comunicação** permite distinguir os quadros dos valores operativos no sujeito, individualizar as comunidades interpretativas reconstruindo seu pertencimento cultural e orientar sobre as formas de pensar as práticas de consumo e a significação da mídia-educação na formação destas práticas. A contribuição dos **estudos culturais** é o destaque ao contexto político e econômico de um texto individualizando e desmascarando sua inscrição ideológica e seu funcionamento comunicativo na negociação de significados no processo de recepção. Assim, os estudos culturais consideram as contribuições da semiótica e da sociologia da comunicação, relacionando a codificação e decodificação de mensagens com a lógica produtiva e sua inscrição ideológica.

Na **relação da mídia-educação e as ciências da educação**, as **perspectivas pedagógicas e didáticas** que teorizam sobre a prioridade do fazer e a relação entre linguagem, técnicas de comunicação e educação são muito importantes para o trabalho do mídia-educador. Rivoltella considera referências obrigatórias neste propósito a Pedagogia do Oprimido de **Paulo Freire** e a Escola-Laboratório de **Celestin Freinet**.

Segundo Rivoltella<sup>68</sup>, a comunicação está no centro de muitas idéias de educação em alguns pressupostos da pedagogia freiriana: no estilo e presença do educador cujo pensamento está em comunicação com a realidade; como espaço em que acontece o diálogo educativo; como materiais (fotografia, filmes, cartazes, etc.) através dos quais acontece a intervenção educativa que propicia a reflexão sobre a codificação-decodificação, análoga à semiótica e aos estudos culturais; e como instrumento de libertação do sujeito na medida em que as técnicas de comunicação da leitura e escrita propiciam um novo acesso ao mundo.

Paradoxalmente, tal percepção no Brasil reveste-se de uma curiosidade inquietante. Apesar de Paulo Freire ser reconhecido por seu trabalho e inspiração nos movimentos sociais (ou na dimensão produtiva da mídia-educação), na maioria das discussões teóricas da academia ele não é associado como referência em mídia educação. Embora Paulo Freire seja o

---

<sup>67</sup> Rivoltella, 2002, p.114.

<sup>68</sup> Rivoltella, 2002, p.120.



educador brasileiro mais reconhecido internacionalmente e seu pensamento sobre o diálogo e sobre “a leitura do mundo que antecede a da palavra” seja valorizado e reinterpretado em diversas partes do mundo, pode ser que aqui alguns elementos de sua pedagogia já estejam tão apropriados e incorporados como pressupostos de certas práticas pedagógicas que não são mais nem referenciados. No entanto isso não justifica a falta de seu reconhecimento acadêmico, visto que em seu país ele parece estar sendo injustamente esquecido ou desvalorizado.

Por sua vez, na pedagogia freinetiana e no movimento do ativismo pedagógico em que se insere, as técnicas de comunicação são ainda mais explícitas, pois seu pensamento central reside na relação existente entre a vida e a escola e na centralidade que as técnicas didáticas assumem no interior desta relação, diz o autor. A consciência da tensão entre vida e escola se traduz na necessidade de criar instrumentos novos de pesquisa e de estudo, como materiais tipográficos, livros especiais, rádio, discos, cinema, laboratórios, oficinas, etc., presentificando a relação com a mídia-educação. Repensar o ensino a partir das técnicas das mídias significa pensar a relação teoria e práxis sobre novas bases, e abrir na escola um espaço para o jornal, avaliar as notícias, construir/desconstruir o texto e criticar as mensagens se apresentam nesta pedagogia e são questões centrais para a mídia-educação, destaca o autor<sup>69</sup>.

Além destas contribuições, Rivoltella afirma que a recente evolução da didática também oferece um fundamento considerável à mídia-educação: a reflexão epistemológica sobre a natureza e a dimensão comunicativa da didática; a extensão do campo didático para além dos limites do ambiente escolar; o destaque ao papel das mídias e das tecnologias; e a atenção cada vez maior do campo didático à mídia-educação.

Assim, para o autor a relação entre as ciências da educação e os saberes da mídia-educação explicita-se através da pedagogia ativista de Freire e Freinet, que permite à intervenção educativa desenvolver habilidades e competências que objetivam: adotar a comunicação como estilo e espaço de educação; utilizar as mídias como materiais e instrumentos de intervenção educativa; valorizar o fazer como oportunidade de aprendizagem; utilizar a desconstrução de mensagens como metodologia importante; e formar o pensamento crítico. Diante disso, a contribuição da didática implica em: reconceitualizar a ação didática nos termos da comunicação; interpretar os termos midiáticos no trabalho educativo; e assumir as mídias e as tecnologias na prática didática. Recentemente Rivoltella inclui a contribuição

---

<sup>69</sup> Rivoltella, 2002, p.122.

do construtivismo, visto que o conhecimento e a consciência se produzem na atividade colaborativa de forma contextualizada, onde o sujeito é o protagonista<sup>70</sup>.

Outra relação que faz parte do campo disciplinar da mídia-educação é a contribuição das disciplinas Tecnologia das Instruções e Teoria das Organizações e suas relações com as tecnologias didáticas e a cultura organizativa (escolar) que nos leva a pensar na identidade da mídia-educação num contexto sócio-cultural cambiante.

O papel cada vez mais decisivo das novas tecnologias da comunicação e a inserção do modelo empresarial como paradigma interpretativo das diversas experiências humanas são aspectos importantes dessa identidade, diz Rivoltella<sup>71</sup>. Para ele, disciplinas como Tecnologia das Instruções e Teoria da Organização são estratégicas e possuem afinidades com a mídia-educação. A Tecnologia da Instrução pode ser assimilada pelo seu caráter instrumental que permite refletir sobre as tecnologias midiáticas como suporte de aprendizagens e a Teoria das Organizações pode ser importante para a estruturação e integração da mídia-educação na escola a partir da concepção sistêmica relacionada às situações, técnicas e modelos de projeção.

Enfim, após situar os campos interdisciplinares constituidores da mídia-educação, as contribuições advindas das ciências da comunicação (semiótica, sociologia da comunicação e estudos culturais), das ciências da educação (pedagogia ativista freiriana e freinetiana, didática e construtivismo) e das disciplinas Tecnologia das Instruções e Teorias das Organizações, é possível perceber que a relação educação, comunicação, tecnologias e culturas organizacionais configura o estatuto epistemológico e os fundamentos da mídia-educação e, como consequência, seus métodos.

Para situar a **questão do método da mídia-educação** há que pensar sua relação com uma possível metodologia. Rivoltella considera o método como um conjunto de processos que orientam a escolha de determinadas técnicas ou estratégias de ação, como um processo de primeiro nível relativo ao plano de agir didático. Enquanto a metodologia seria a atividade crítica exercitada sobre os métodos e sobre suas técnicas, como um processo de segundo nível relativo ao plano da consciência reflexiva<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> Anotações pessoais na aula “La Media Education: definizione, caratteri, prospettive internazionali” ministrada por Rivoltella no curso *Midia Education: cultura e professione per la formazione multi-mediale* na UCSC, Milão, 2005.

<sup>71</sup> Rivoltella, 2002, p.124.

<sup>72</sup> Anotações pessoais na aula “La Media Education: definizione, caratteri, prospettive internazionali” ministrada por Rivoltella no curso *Midia Education :cultura e professione per la formazione multi-mediale* na UCSC, Milão, 2005.

Assim, se é possível usar o método sem ter uma metodologia, por outro lado é difícil escolher métodos eficazes sem a existência de uma metodologia, pois a consciência sobre ela ajuda o método. Sem possuir uma metodologia nem um método próprio, a mídia-educação experimenta instrumentos e técnicas, mas isso não configura um método. Diante disso, como dotá-la de um método? E se a mídia-educação não se colocar a questão do método, como dotá-la de uma metodologia? pergunta Rivoltella.

O instrumento interpretativo de análise e os métodos da mídia-educação vêm da comunicação - que por sua vez os toma emprestados dos métodos da sociologia, antropologia, lingüística, pois a crise do objeto é herdeira da crise de identidade que vive a comunicação. Alguns instrumentos e técnicas muito utilizadas:

- **Instrumentos de análise:** análise de conteúdo e análise da estrutura narrativa a partir da contribuição da semiótica (trabalho sobre cinema, ficção, personagem, estrutura narrativa, descrição da história); análise do consumo e da inscrição ideológica a partir da contribuição dos estudos culturais (trabalho sobre a interpretação e sobre as relações mídia e poder); e análise dos códigos e das estratégias comunicativas, a partir da contribuição da pragmática (trabalho sobre cinema, publicidade, gênero televisivo).
- **Técnicas:** de animação (jogos, narrações); de produção (vídeo, multimídia); e de simulação (trabalho redacional).

E para entender e situar os métodos utilizados pela mídia-educação, retomemos as concepções de mídia-educação e as especificidades dos diversos meios (cinema, televisão e computador) sobre os quais a mídia-educação está centrada, situando as metodologias, os instrumentos e estratégias privilegiadas na pesquisa e na práxis educativa.

A concepção inoculatória em que a mídia-educação era vista como forma de defesa e proteção dos efeitos nocivos das mídias, em sua fase inicial não utilizava um método definido e sistematizado, mas podemos pensar que sua prática se aproximava do que mais tarde se configurou como **análise de textos**. A concepção ideológica que entra com força nos anos 60 afirmava-se com a descoberta do cinema pela mídia-educação, que o considerava um meio digno de atenção da escola, distinguindo o cinema de autores (intelectual, sábio, longe do gosto do público) do cinema comercial, e utilizava o método da **análise crítica** possível graças ao movimento e aos estudos da semiótica. A concepção de leitura crítica difundida nos anos 70 no fluxo das pesquisas da semiótica utilizou o instrumento de **análise narrativa, simbólica, dos códigos, de programação, de gênero**, configurando um dos principais métodos usados pela mídia-educação. A concepção das ciências sociais nos anos 80 amplia a reflexão com estudos sociais, integra o texto ao contexto produtivo, seus valores e a ideologia

centrando atenção no papel do leitor, utiliza instrumentos e **métodos das pesquisas de recepção dos estudos culturais** e analisa os hábitos de consumo e suas modalidades de interpretação para reconstruir a cultura de pertencimento.

Assim, os métodos utilizados no percurso histórico da mídia-educação basicamente dizem respeito a duas épocas: inicialmente com a análise do texto e nos anos 80 com a análise do consumo, ou pesquisa de recepção. Ultimamente os métodos etnográficos vêm tendo importante destaque nas pesquisas sobre mídia-educação e, inserindo-se numa metodologia com observação participante e entrevistas, são marcados pela subjetividade do pesquisador e pela conseqüente parcialidade dos resultados que não podem ser generalizados e disso decorre a busca da dimensão quali-quantitativa. Além disso, têm os métodos de gestão dos processos formativos sustentados pelas tecnologias da instrução (para gerar processos de construção de objetos hipermídia e organizar redes telemáticas para cooperação e co-projeção *online*) e os métodos de projeção do processo formativo e de gestão da pesquisa no campo educativo.

## 2.4 Objetivos e contextos

Considerando que o objetivo geral da mídia-educação de educar para a cidadania insere-se numa linha geral que pode ser diferentemente especificada por diversos autores da área, tomarei como ponto de partida os objetivos definidos por Masterman. Embora o autor situe como os objetivos gerais da mídia-educação “articular os interesses públicos e estender valores democráticos nas mídias européias”<sup>73</sup> e o faça referindo-se apenas ao contexto europeu, ele estabelece algumas estratégias e prioridades que podem ser ampliadas para outros contextos sociais.

Devido às diversas experiências e aos diferentes momentos da mídia-educação noutros contextos culturais, podemos nos perguntar em que medida as estratégias podem significar um ponto de referência seguro para direcionar prioridades e propostas. No entanto, aprender com a experiência de quem já trilhou alguns caminhos pode encurtar o percurso, redimensionar alguns momentos ou mesmo reavaliar as prioridades. O desafio está em fazer tal aprendizado sem perder de vista a especificidade das diferentes demandas presentes nos diversos contextos.

Assim, podemos pensar em redimensionar as **estratégias decorrentes dos objetivos gerais** da mídia-educação apontados por Masterman<sup>74</sup>, que podem ser sintetizados da seguinte forma:

---

<sup>73</sup> Masterman, 1997, p.103.

<sup>74</sup> Masterman, 1997, p103-10

- *defesa e a transformação dos sistemas públicos de informação*: refere-se ao acesso livre e universal às informações, implicando a discussão sobre a importância de preservar a independência dos produtores da informação nos sistemas de transmissão dos serviços públicos, universidades e centros de pesquisa, sobre a influência comercial ou interferência governamental indevida. Disso resulta a prioridade que a mídia-educação deve dar às questões de interesse público e a necessidade de os educadores dedicarem-se a um ensino sem preconceitos e estarem empenhados na defesa e na transformação dos sistemas públicos de informação;
- *colaboração cada vez maior com os profissionais das mídias*: diz respeito às relações entre educadores e profissionais empenhados com a produção, circulação, distribuição e legitimação de idéias. Sendo potenciais criadores e mediadores da consciência pública e da consciência social, ambos possuem um importante papel a desenvolver, pois a integridade jornalística é vital para a liberdade das mídias assim como a existência de um público informado e crítico. Ambas as dimensões são interdependentes, pois além dos seus objetivos comuns, dizem respeito à criação das condições nas quais tanto os profissionais da mídia quanto os educadores podem trabalhar;
- *construção de redes nacionais e internacionais de mídia-educação*: refere-se à necessidade e capacidade de os educadores se organizarem e participarem do debate público defendendo suas posições em diversos níveis: escolar, local, nacional e internacional;
- *introdução de cursos de base de mídia-educação como direito de todos os estudantes*: diz respeito à consolidação de propostas de inclusão da mídia-educação na educação, fundamentadas em idéias e recursos adaptáveis às diversas realidades dos países europeus e do mundo;
- e por fim, duas estratégias para cumprir os objetivos da mídia-educação, que se referem à *discussão sobre a necessidade de um novo paradigma para a mídia-educação* que teria o ensino crítico das técnicas de marketing; e a *necessidade da mídia-educação* *aparelhar-se para os desafios da atualidade*.

Para Buckingham, grande parte do ensino ocorre *através* das mídias, que são usadas de forma instrumental para desenvolver conteúdos e habilidades sem questionamentos, e isso demanda um ensino *sobre* as mídias de caráter reflexivo<sup>75</sup>. Ensinar sobre as mídias envolveria o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos, como propõe Bazalgette, nos aspectos-chave de mídia-

---

<sup>75</sup> Buckingham, 1995.

educação que vimos anteriormente. Discutindo o papel da produção de mídia nessa abordagem, Buckingham questiona algumas afirmações grandiosas feitas pelos pioneiros da mídia-educação: para ele, “a noção de que o ensino da mídia iria nos libertar dos grilhões da ideologia deu lugar a uma visão mais realista que nós defendemos, mais eficaz e produtiva”<sup>76</sup>. A partir das pesquisas em sala de aula e do desenvolvimento de uma definição conceitual mais ampla do campo, ocorridos na segunda metade dos anos 90, ele sugere uma mudança dos objetivos e métodos fundamentais em relação ao ensino de mídia no currículo escolar, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática. Para o autor, a produção prática passa a ser amplamente aceita como um elemento central no campo, tanto no contexto dos cursos especializados em mídia-educação como em outras áreas do currículo.

Assim, diante das redefinições da mídia-educação em relação às suas “estratégias-objetivos”, é importante discutir as concepções delas decorrentes que têm norteado seu fazer e sua reflexão. Para pensar a respeito, Rivoltella reconfigura os três contextos em que a mídia-educação tem se manifestado: metodológico, crítico e produtivo. Entendendo o **contexto da mídia-educação** como “espaço e perspectiva no interior das quais a Mídia-Educação vem sendo pensada” e “**um cenário operativo e teórico** no interior dos quais objeto, objetivos e métodos da Mídia-Educação vêm sendo conceitualizados”<sup>77</sup>, o autor destaca suas características, que sintetizo a seguir :

- **Contexto metodológico ou tecnológico:** a mídia-educação é pensada no sentido de fazer *educação com os meios* e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática. A mídia-educação nesta perspectiva é considerada um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro-texto através do uso do cinema, de programas televisivos, etc. Neste contexto, as mídias funcionam como recurso numa pedagogia instrumental que considera o ensino-aprendizagem através de uma perspectiva construtivista que permite produzir consciência colaborativa no trabalho coletivo, tendo como pano de fundo um enfoque psicossocial que reflete sobre a relação entre as mídias e os fenômenos sociais.

- **Contexto crítico:** a mídia-educação atua no sentido de fazer *educação sobre os meios* ou *educação para as mídias*, envolvendo diversas instâncias educativas. Fazer mídia-educação nesta perspectiva significa a capacidade de transmitir mensagens a um público influenciando-o no seu modo de agir e pensar. As mídias funcionam como suporte e objeto de estudo em

---

<sup>76</sup> Buckingham, 1995, p.11.

<sup>77</sup> Rivoltella, 1997, p.14 e 2002, p.51-65.

que saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos das diversas mídias são ingredientes essenciais da mídia-educação. Por vezes tal perspectiva pode inserir-se numa pedagogia moral e numa concepção inoculatória, que através da leitura crítica ideológica das ciências sociais pretende defender os usuários, cultivar o gosto e conscientizar os sujeitos que pretende reflexivos.

- **Contexto produtivo:** a mídia-educação é entendida no sentido de fazer *educação através dos meios ou dentro das mídias*, envolvendo também a área de formação profissional. Fazer mídia-educação nesta perspectiva significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens.

Nesse quadro, a mídia-educação pode contribuir para fazer da escola um ponto de desvio ou reviravolta da transformação cultural de um país, diz Morcellini. Para ele, a mídia-educação pode viabilizar uma “reconciliação de linguagens e de transformação das imagens da formação: uma passagem inevitável para reconduzir a escola ao centro da cena”<sup>78</sup>. O autor elabora “quase um manifesto” com dez proposições que resumem a força da mídia-educação para o campo e para a sociedade moderna. Neste manifesto algumas proposições também podem ser entendidas como objetivos. Segundo ele, a mídia-educação pode intervir nas novas dinâmicas sociais, culturais e relacionais; pode recuperar a figura do intelectual e sua função de mediação entre sujeito e realidade, sujeito e poder, sujeito e instituição; pode reconciliar a dupla interpretação (entre jovens e adultos, entre escola e mundo exterior); pode intervir para garantir e reduzir as desigualdades sociais; pode atuar sobre as “tentações” da fragmentação e do individualismo; e pode valorizar novos pertencimentos através de participação, autonomia e senso crítico<sup>79</sup>.

## 2.5 A formação e perfil profissional do mídia-educador

Diante de tais objetivos e estratégias, há que pensar no **perfil profissional** do mídia-educador para situar os horizontes de seu trabalho e suas competências a serem desenvolvidas. Esse perfil deve estar de acordo com as identidades da mídia-educação.

---

<sup>78</sup> Morcellini, 2004, p.23.

<sup>79</sup> Morcellini, 2004, p.23-6.

Cruzando as diversas possibilidades de olhares – histórico, metodológico e epistemológico -, nos aproximamos da idéia de que mídia-educação constitui um campo de pesquisa em via de disciplinarização. Para Rivoltella<sup>80</sup>, suas **características estruturais** vão sendo definidas a partir da: transversalidade porque se vale da contribuição multidisciplinar dos saberes das ciências da educação e da comunicação constituindo um *objeto-fronteira*<sup>81</sup>, uma disciplina de interface que pode interpretar melhor a transformação atual dos saberes; amplitude da atuação porque não se limita à educação escolar, atuando em diversas instâncias formativas extra-escolares, instituições ou associações sem fins lucrativos e instituições comerciais; da flexibilidade porque supera a dicotomia “educar para as mídias ou com as mídias”; e integração de saberes porque envolve contribuições metodológicas de áreas diferentes, conforme as necessidades da sua identidade plural, que é instrumental e temática, teórica e operativa.

Diante da pluralidade de faces da atuação da mídia-educação, o autor se pergunta se o mídia-educador pode ser uma profissão e destaca algumas questões que permanecem em aberto: Que problemas encontra? Que oportunidades e possibilidades pode gerar? É viável uma nova figura profissional como a do mídia-educador ?

Considerando ser inegável a necessidade social de formação e de intervenção educativa, tal formação pode ser pensada a partir de diversos níveis: cursos de capacitação para educadores tendo como objeto as mídias e as novas tecnologias; cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas de comunicação e educação; acompanhamento de experiências de movimento e animação cultural e do tipo curricular sobre aspectos da comunicação de massa, entre outras.

A exigência de formação diz respeito a um plano político e organizativo e está relacionada com a necessidade de coordenação, envolvendo a universidade, a escola e o mundo da formação.

Em relação à universidade, a aceitação da mídia-educação depende de sua capacidade de adotar uma visão transversal e integrada de saberes e de disciplinas, implicando abandonar a perspectiva tradicional de disciplinas puras e cultivando uma reciprocidade de métodos e quadros conceituais. Neste sentido, a inclusão da mídia-educação na formação universitária em cursos de graduação e pós-graduação ou em cursos à distância implica aceitar a necessidade de uma mudança cultural e de repensar o significado do ensino-aprendizagem. Além disso, em relação ao reconhecimento profissional, no momento em que se instituem

---

<sup>80</sup> Rivoltella, 2002, p.139.

<sup>81</sup> Jacquinet ap. Rivoltella 2002, p.125



cursos de graduação ou de pós-graduação, a clareza sobre o perfil profissional será uma condição.

Em relação à escola, a mídia-educação oscila no confronto entre mídias e tecnologias: os que acreditam nas mídias como porta-voz de uma subcultura de entretenimento contrária à lógica própria de ambientes formativos; e os entusiastas das mídias e tecnologias, que sustentam a necessidade de transformar o modo de aprendizagem na escola.

Neste “cenário operativo”, a busca de soluções de alguns problemas da mídia-educação depende de uma consciência do momento cultural atual e de sua promoção nos diversos contextos, projetando um modo diferente de fazer a sociedade, a escola e a formação, onde as mídias possam ser consideradas uma questão relevante pelas interações, saberes e culturas que propicia e não só por seus efeitos negativos, como a tradição do momento inicial da mídia-educação configurava, diz Rivoltella.

É possível vislumbrar o desenvolvimento da mídia-educação em vários espaços de luta: através do Ministério da Educação com a inclusão das mídias entre os saberes essenciais; caso não seja incluída na cota nacional do currículo, a autonomia escolar pode prever uma reorganização dos saberes, introduzindo a mídia-educação na sua cota local ou com a abertura de um espaço didático transversal das mídias com núcleos temáticos que co-envolvem transversalmente os diversos saberes com suas especificidades e competências metodológicas; e ainda nos espaços não-institucionais ligados às diversas práticas culturais. E tal fato remete mais uma vez para a discussão sobre o profissional que atuará nestes diferentes espaços.

Diante disso, quem é esse profissional mídia-educador a ser formado? Qual o seu perfil? É possível pensar numa identidade profissional com reconhecimento social? Rivoltella responde a tais questões argumentando que, além de ser um professor com competências sobre as mídias ou um *expert* em mídias, a identidade profissional do mídia-educador implica superar a dicotomia professor/*expert*.

Geneviève Jacquinot, pesquisadora francesa que há muito vem trabalhando esse tema, propõe substituir a idéia do mídia-educador pela do educador, dizendo que ele “não é um professor especializado encarregado dos cursos de educação para as mídias, mas é um professor do século XXI, capaz de integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas”<sup>82</sup>. Nessa perspectiva, cada professor deve possuir, além de seus saberes e as competências profissionais próprias da sua disciplina, também aquelas relativas às mídias, que

---

<sup>82</sup> Jacquinot, ap. Rivoltella, 2002, p.148.

deverão ser incorporados ao seu fazer educação. Disso resulta que a mídia-educação deva ser um patrimônio de cada professor.

Tal idéia de educador inspirou a visão de Soares, que o entende como “o especialista que tira partido de uma intenção educativa no uso dos processos, recursos e tecnologias da informação, com base em uma perspectiva de gerenciamento participativo e democrático da comunicação”<sup>83</sup>. Isso incluiria desenvolvimento e uso da tecnologia para potencializar práticas educativas, a capacidade dos estudantes de lidar com ela e a preparação para a recepção ativa e crítica das mensagens dos meios de comunicação de massa<sup>84</sup>.

Assim, na perspectiva transversal da mídia-educação, poder-se-ia dizer que o perfil seria o do educador proposto por Jacquinet, mas na perspectiva da mídia-educação como disciplina escolar específica ou na coordenação de uma equipe multidisciplinar transversal, o perfil seria o do mídia-educador.

Quando Rivoltella diz que “não existe uma, mas muitas Mídia-Educação”<sup>85</sup>, acrescento dizendo que não existe um perfil, mas muitos perfis da figura do mídia-educador. Sendo o campo de definição da mídia-educação complexo com uma identidade plural, seus perfis e suas identidades profissionais também serão plurais: professor especialista; *expert* em mídia; professor transdisciplinar; educador; formador; mídia-educador; educador. Em reflexões mais recentes sobre os perfis do mídia-educador, Rivoltella vai além da caracterização do educador, já que este será o futuro perfil de todos professores, e aponta uma nova possibilidade para o mídia-educador: a da educação e pesquisa<sup>86</sup>.

Se na dimensão da mídia-educação como prática social o foco na educação ativa, política e militante pode implicar riscos da prioridade ao fazê-la sem a devida reflexão, por outro lado o risco também existe quando se fica só na pesquisa, na reflexão científica e na experimentação sem a prática social mais ampla. Assim, outro perfil do mídia-educador seria

---

<sup>83</sup> Soares, 2002, p.265.

<sup>84</sup> Para Soares, esse novo profissional já estaria atuando e começa a ser reconhecido em projetos de produção e assessoria, em canal de televisão comercial ou educativo, em redação de jornal, em ONGs ou em centros de cultura, ou ainda em escolas, e se caracteriza por conhecer tanto o mundo da educação quanto o universo e as linguagens da comunicação, traduzindo em suas ações o princípio de diálogo proposto por Paulo Freire ao buscar desenvolver sua própria competência comunicativa e a competência de seus alunos. A essa idéia de educador como profissional especialista, formado na comunicação para atuar no espaço escolar ou no campo da educação, Belloni contrapõe uma idéia de “formação integradora que prepare educadores e comunicador para suas novas funções, derivadas da convergência tecnológica dos dois campos” (2002, p.40). Segundo ela, para alguns pesquisadores conceituados o “educador” proposto por Soares não seria mais do que um professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano.

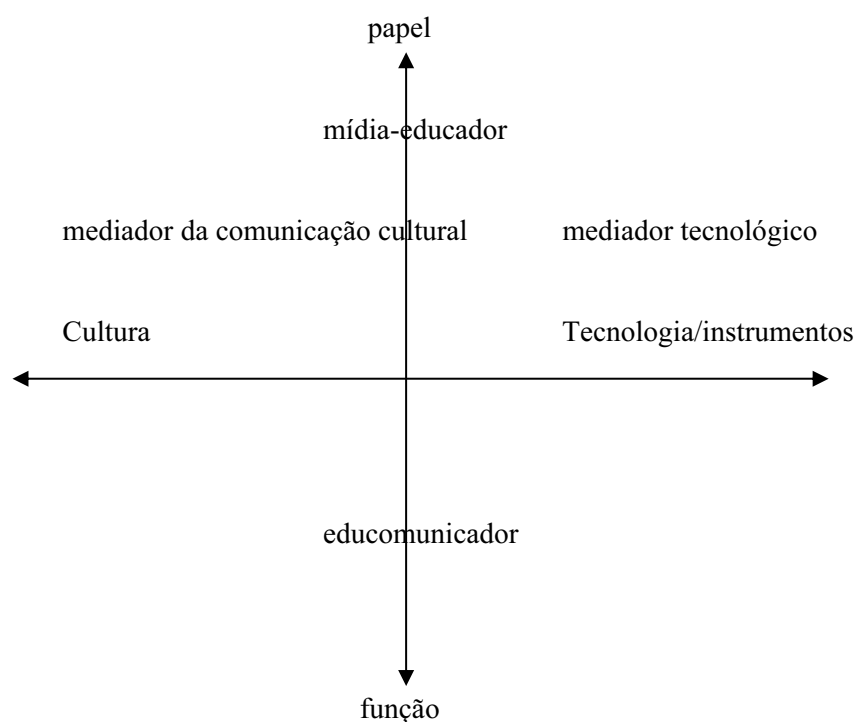
<sup>85</sup> Rivoltella, 2002, p.138.

<sup>86</sup> Mídia-educador é um papel, pessoa física (diferente do educador que serão todos os educadores), pois além de ser requisito de todos os educadores, possui um papel específico que trabalha com ferramentas mas que também desenvolve pesquisas. Conforme anotações na aula “La Media Education: definizione, caratteri,

o do **educador-pesquisador**, que faz de sua atividade de pesquisa uma ação e opção de intervenção e desta, da intervenção, uma oportunidade de reflexão. Nessa perspectiva, embora o mídia-educador possa recuperar a dimensão da pesquisa do professor - que é uma dimensão inalienável de sua prática e deve ser um atributo de todo educador -, não é ela que define sua especificidade profissional.

Diante disso, Rivoltella prefere falar de áreas de competência profissional mais do que um perfil específico e apresenta um quadro esclarecedor sobre o papel e as funções do mídia-educador e do educador, relacionando as áreas de competência profissional que podem sugerir diversos perfis:

#### Área de competência profissional da mídia-educação<sup>87</sup>



E, para que tais profissionais possam existir, é urgente transformar radicalmente a formação dos professores e revolucionar as agências formadoras, subvertendo os campos intelectuais e construindo novos conhecimentos de acordo com tais desafios.

Enfim, revelando um constante movimento e a inseparabilidade das dimensões produtivas e reflexivas, percebo a mídia-educação se compondo com diferentes faces. E uma imagem que representa um pouco essas diversas dimensões é a da mídia-educação como um

prospettive internazionali” ministrada por Rivoltella no curso *Midia Education: cultura e professione per la formazione multi-mediale*, UCSC, Milão, 2005.

<sup>87</sup>Anotações pessoais na Palestra ministrada por Rivoltella “Formar para a mídia. História de uma experiência”, 08/09/05 na UFSC.

caleidoscópio que vai criando formas e refletindo suas luzes, brilhos e cores conforme o movimento feito: prática social e disciplina, discurso e intervenção, ação e reflexão, leveza e rigor, ativismo e estratégia, criação e experimentação e muitos outros a serem criados...

Assim, podemos concluir tal perspectiva considerando que a mídia-educação se define como um campo aberto de pesquisa e ação em relação às mídias e à educação a partir de um estatuto epistemológico situado na articulação da interface da educação e comunicação (com as contribuições da pedagogia freiriana, freinetiana e da didática no campo da educação; e da semiótica, da sociologia da comunicação e dos estudos culturais no campo da comunicação). A mídia-educação se revela numa teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios, e possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico. Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma que significa a capacidade da metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isso em jogo quando conhece) e a capacidade do questionamento (saber fazer perguntas pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação).

E é essa perspectiva que será adotada no decorrer deste trabalho.



Leonardo, 9, EBVMS



Bruna, 9, EBBP

“Mesmo cheio a transbordar de alma, e mais amplamente, mesmo estruturado e determinado pela participação afetiva como está, o cinema não deixa de responder a necessidades... Essas necessidades já nós as sentimos: são necessidades de todo o imaginário, de todo o devaneio, de toda a magia, de toda a estética; aquelas que a vida prática não pode satisfazer”

Edgar Morin

*“Questo film mi há lasciato com voglia di addormentarmi e sognare, con ‘le ali’ invisibile che abbiamo tutti di volare nel film”<sup>1</sup>* (Sara, 9 anos)

---

<sup>1</sup> “Este filme me deixou com vontade de adormecer, e sonhar com ‘as asas invisíveis’ que todos temos para voar no filme”.

## Capítulo 3: Cinema, Televisão e Participação Estética

*“Eu acho o cinema muito bom porque quando vê aquela tela e tudo escuro dá um arrepio na gente, e um lugar cheio de crianças, isso é um filme para mim” (Prisciane, 10)*

*“Nel cinema c’è un’atmosfera inquietante ed attraente che ti invita a vivere delle emozioni mai provate, invece in televisione non sei molto attratta da quelle emozioni ma ad altro che ti disturba, tipo la pubblicità”<sup>2</sup> (Valentina, 10)*

Neste capítulo faremos algumas considerações sobre o cinema entendendo-o como arte, indústria, dispositivo e linguagem. Nas aproximações e distanciamentos entre cinema e televisão discutiremos a participação estética e as diversas possibilidades de assistir aos filmes nos diferentes meios.

### 3.1 Cinema e filme

Refletir sobre o que é cinema e a linguagem cinematográfica é condição fundamental para compreendermos a experiência cultural de crianças com os filmes. O que é o cinema, afinal? É arte, entretenimento, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? É todas essas coisas? Quais dessas dimensões são mais importantes na perspectiva da mídia-educação?

Para responder a tais questões poderíamos percorrer a história do cinema nesses mais de 100 anos e dificilmente encontraríamos as respostas definitivas, dado o grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, sua estrutura, suas linguagens e significados na relação com o espectador. Explicar como se estrutura a relação filme-espectador implica uma tentativa de caracterizar, discutir e avaliar o tipo de experiência audiovisual que o cinema oferece, como diz Ismail Xavier<sup>3</sup>. Implica pensar como suas imagens tornam-se atraentes e legíveis e de que forma conseguem uma poderosa mobilização de afetos, afirmando-se, segundo ele, mais como instância de valores e reconhecimentos ideológicos, do que como manifestação de consciência crítica.

<sup>2</sup>No cinema existe uma atmosfera inquietante e atraente que te convida a viver emoções nunca sentidas, ao contrário, a televisão não é muito atraída destas emoções, mas de outras que te incomodam, tipo a publicidade.

<sup>3</sup> Xavier, 2003.

A teoria nesse campo, segundo Stam, estuda o cinema como meio, como linguagem cinematográfica e como dispositivo, discutindo ainda a natureza do texto cinematográfico e sua recepção<sup>4</sup>. Casetti distingue as teorias ontológicas, metodológicas e temáticas do cinema. Nas teorias ontológicas ele situa as perguntas sobre a natureza do cinema, sua essência, estrutura e especificidade que tentam responder o que é o cinema, afinal<sup>5</sup>. Já as teorias metodológicas como a semiótica, a sociologia e a psicologia do cinema distinguem-se não tanto pelas perguntas que fazem, mas pelo tipo de instrumento que utilizam para responder às perguntas, feitas a partir do ponto de vista do público ou das representações sociais. As teorias temáticas, por sua vez, se caracterizam por estudar o cinema em relação com outro tema: “cinema e ...”.

Percorrendo as diversas teorias do cinema, poderíamos começar esta discussão com uma descrição iluminadora do cinema clássico através da explicação de Hugo Munsterberg, V. Pudovkin e Bela Balázs de que procurava se afirmar como arte; passaríamos pela discussão do cinema como um novo dado de percepção fruto da construção de um novo olhar e de uma nova linguagem através do “cinema feiticeiro, anticartesiano e de *avant-garde*” de Jean Epstein, do “cine-olho” de Dziga Vertov e da relação cinema-psicologia em Merleau-Ponty; circularíamos pelo “cinema intelectual” da montagem de atrações de Sergei Eisenstein; pelo cinema visionário da câmera extensão do corpo de Stan Brackage; pelo “cinema como instrumento de poesia” e do maravilhoso nos surrealistas como Luis Buñuel e pelo “autorismo” com François Truffaut. Interrogaríamos o cinema a partir de sua representação com André Bazin. Discutiríamos os processos subjacentes ao charme do “cinema sonho, magia, imaginário” e a participação afetiva do espectador com Edgar Morin. Analisaríamos o cinema e a psicanálise com Christian Metz falando sobre “significante imaginário” e as fronteiras da experiência cinematográfica com Hugo Mauerhofer e refletiríamos sobre os “efeitos ideológicos do aparelho de base” com Jean-Louis Baudry. Enfim, discutiríamos com estes e tantos outros cineastas e estudiosos do cinema e com certeza chegaríamos a diferentes práticas artísticas cinematográficas marcadas por rupturas com os códigos da indústria cultural e encontraríamos inspirações diversas que definiriam propostas de um outro cinema, pensando numa cumplicidade em que indústria e espectador pudessem ser parceiros. E indo além da tensão entre “inocência” e “manipulação”, examinaríamos as condições daquela

---

<sup>4</sup> Robert Stam, 2003. Professor e pesquisador no departamento de Estudos do Cinema da Universidade de Nova York, no livro *Introdução à teoria do cinema*, oferece uma abrangente história das teorias do cinema ao longo do século XX, contextualizando suas correntes histórico-filosóficas relacionadas aos diferentes contextos culturais.

parceria voltada para a produção e consumo de prazer a partir das representações. Nem assim teríamos respondido a tais questões.

É no interior da complexidade deste percurso – o qual tem como eixo central o cinema em questão - que buscarei referenciais para pensar algumas possibilidades educativo-culturais da experiência com o cinema. Como não é objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre as teorias do cinema e as perguntas de caráter ontológico, metodológico ou temático em suas inúmeras possibilidades de resposta, apresentarei inicialmente algumas das diversas dimensões em que o cinema pode ser considerado.

Começo pela **definição etimológica** do termo. Segundo o dicionário Houaiss, *cinema: redução da palavra cinematógrafo, análoga ao francês. Vem da raiz grega kinema = movimento*. E segundo o dicionário Aurélio, que é o mais utilizado: **Cinema**. S.m. **1.** Arte de compor e realizar filmes cinematográficos. **2.** Cinematografia. **3.** Projeção cinematográfica. **4.** Sala de espetáculos, onde se projetam filmes cinematográficos; **Cinematografia**. S.f. **1.** Conjunto de métodos e processos empregados para registrar e projetar fotograficamente cenas animadas ou em movimento; cinema. Nesta definição já aparecem os quatro sentidos comuns e diferentes do termo: arte, técnica, espaço físico e linguagem e, como veremos mais adiante, estes sentidos coincidem com as representações que as crianças têm sobre o que é cinema.

Para Teixeira Coelho, no Dicionário Crítico de Política Cultural, quando se fala de cinema está se falando de um modo cultural, mas não necessariamente de filmes.

Um filme é algo delimitado; o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, remete a domínio bem mais amplo. Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. A cultura do cinema é um universo sempre em expansão que abrange desde as mundanidades de uma *première* até as mais sofisticadas teorias sobre o que é projetado na tela, passando pelos casos sexuais dos atores, pelas vaidades e disputas políticas por mais mercados <sup>6</sup>.

Segundo ele, a **cultura do cinema** se infiltra por toda parte, desde a memória mais íntima à roupa que se usa, enquanto que a **cultura fílmica** se restringe a uns poucos campos apenas, como o da universidade, o dos livros e um ou outro mais. São diferenças nada sutis, mas nem sempre percebidas<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Francesco Casetti, 2004. Professor e pesquisador de História e Crítica do Cinema e de Sociologia da Comunicação e da Cultura na *Università Católica del Sacro Cuore di Milano* UCSC.

<sup>6</sup> Teixeira Coelho, 1999, p.110

<sup>7</sup> Como arte do século XX, o cinema se faz de paixões públicas e envolve a vida cotidiana em diversos aspectos, pois o cinema é um fenômeno de exposição pública só superado - em certos aspectos e sob certos ângulos - apenas pela televisão. Este é um dos fatores da constituição desta cultura e a constante identificação e confusão entre filme e cultura do cinema. Ver Coelho, 1999.



Embora a maioria dos estudos sobre cinema tenha sido marcada pela predominância da análise estética, alguns estudos da sociologia do cinema rompem com essa tradição. A fim de estudar o cinema como entretenimento, narrativa e evento cultural, Graeme Turner apresenta o **cinema como uma prática social** inserida no funcionamento da própria cultura, requerendo atenção às suas dimensões de produção, consumo, prazer e significação. Para o autor, hoje se aceita mais facilmente que a função do cinema em nossa cultura vá além da dimensão de objeto estético; o fato de o cinema popular situar-se numa arena voltada ao prazer do público faz com que o prazer por ele proporcionado seja diferente daquele envolvido na literatura ou nas belas-artes.

O cinema nos dá prazer no espetáculo de suas representações na tela, no reconhecimento dos astros e estrelas, estilos e gêneros, e na apreciação do evento em si mesmo. Os filmes populares têm uma vida que vai além da exibição nas salas de projeção ou de suas reexibições na televisão. Astros e estrelas, gêneros e os principais filmes tornam-se parte de nossa cultura pessoal, de nossa identidade. O cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público<sup>8</sup>.

Na dimensão da semiótica, Christian Metz analisa a instituição cinematográfica distinguindo os três tipos de máquina: máquina econômico-produtiva do aparato; máquina psicológica do espectador e máquina paratextual dos discursos sobre o filme. Ou seja, o estudo do cinema e não exatamente o fato cinematográfico apresenta as três abordagens: a econômica, a psicanalítica e a semiótica ou lingüística<sup>9</sup>. Entendendo o cinema como instituição cinematográfica em seu sentido lato, para ele este fato sócio-cultural multidimensional inclui acontecimentos pré-fílmicos (como a infra-estrutura econômica, a tecnologia), pós-fílmicos (distribuição, exibição e impacto político-social do filme) e a-fílmicos (arquitetura e decoração da sala de cinema, ritual social de ida ao cinema). O filme, por sua vez, seria um discurso localizável, não o objeto físico mas o texto significativo que também envolve sentido social, cultural e psicológico, fazendo parte de sua multidimensionalidade constitutiva<sup>10</sup>.

Assim, entender o **cinema como instituição** é produção, distribuição, consumo, mercado; é experiência onírica em que o ambiente escuro e acolhedor da sala de projeção

<sup>8</sup> Turner, 1988, p.13.

<sup>9</sup> Metz, 2002. Ele destaca que a instituição cinematográfica não é apenas a indústria do cinema que atua para encher as salas, mas também a maquinaria mental como “outra indústria” que os espectadores habituados ao cinema interiorizam, tornando-os aptos a consumir filmes. Para ele, “a instituição inteira visa ao prazer fílmico e apenas a ele” (p.13-4).

<sup>10</sup> Ap. Stam, 2003, p.130.

permite uma recepção semiconsciente do filme como ilusão ou sonho; e é um corpo de discursos - de diretores, da crítica, do público e da teoria - sobre o cinema<sup>11</sup>.

Diante de um termo com tamanha multiplicidade de significados, recorro a Wittgenstein, que pergunta: “O que designam as palavras desta linguagem? Como demonstrar o que designam a não ser pelo modo como são usadas?”<sup>12</sup>. Ele afirma que o significado de um termo se refere ao **uso** que dele se faz. Neste sentido, inspirada em Metz e em Rivoltella, proponho aqui considerar o cinema como “objeto plural” que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica.

Se pensarmos o cinema em relação com a linguagem semiótica, neste "objeto plural" podemos encontrar pelo menos três dimensões, diz Rivoltella: 1) **dimensão contextual**, que se refere à produção e ao consumo e envolve elementos econômicos, políticos, sociais e psicológicos, sempre presentes tanto na atividade dos autores como no olhar do público na sala de cinema (ou na televisão); 2) **dimensão textual**, que seria o filme propriamente dito, envolvendo sobretudo elementos semióticos (estrutura e funcionamento), estéticos (expressividade) e culturais (produções ideológicas, representações históricas, imagens da cultura); e 3) **dimensão paratextual**, que se refere à crítica e à teoria do cinema e diz respeito às duas primeiras dimensões<sup>13</sup>.

Assim, na distinção que Metz faz, o “cinematográfico” representaria a totalidade dos filmes, não a indústria; o cinema como instituição pode ser considerado como um fato sócio-cultural que inclui a totalidade dos filmes, suas características e os acontecimentos pré-filmicos, pós-filmicos e a-filmicos, e o filme que se refere ao texto fílmico individual seria um discurso localizável como texto significante.

Considerar que os filmes “são expressões alegóricas do momento de sua produção e, quando revistos, expressam novamente seu tempo no tempo presente de sua exibição”<sup>14</sup> nos aproxima de um entendimento do **filme** como texto, linguagem, lugar de representação, momento de narração que, com seus múltiplos significados, é uma das formas como nossa cultura dá sentido a si própria.

---

<sup>11</sup> Rivoltella, 2005.

<sup>12</sup> Wittgenstein, 1994, p.20.

<sup>13</sup> Rivoltella exemplifica que podemos ter uma teoria da produção (a de Jean Mitry) ou uma teoria do consumo (a pragmática de Francesco Casetti), uma teoria estética do filme (a de Pierre Sorlin), uma teoria histórica (de Marc Ferro), e semiótica (de Roland Barthes e Christian Metz). Da mesma maneira, na crítica, também é possível produzir reflexão sobre o cinema (por exemplo falando da produção de Hollywood em relação com a produção da Europa e América Latina) ou sobre a singularidade do filme. Conversação com o autor, Milão, 2005.

<sup>14</sup> Almeida, 1999, p.32.

### 3.2 Cinema como arte, indústria, dispositivo e linguagem<sup>15</sup>

Hoje a “especificidade do meio” cinema pode ser abordada a partir de diversos aspectos: tecnológicos, lingüísticos, históricos e institucionais bem como em termos dos processos de recepção<sup>16</sup>. Nas primeiras teorias do cinema, porém, críticos, estudiosos e cineastas definiam o cinema a partir de suas relações com as demais artes.

Um dos primeiros a conceber uma estética fílmica foi Ricciotto Canudo, em 1908, que teorizou sobre o cinema como “arte total”, prevendo, num manifesto de 1911, que o cinema absorveria as artes espaciais (arquitetura, escultura e pintura) e as artes temporais (poesia, música e dança). Naquela época, considerar o **cinema como arte** implicava recuperar uma sensibilidade perdida com a invenção da imprensa e redimensioná-la. Tal concepção aglutinadora acabou por promover o mito do cinema como “mito da forma de arte total”<sup>17</sup>. Embora alguns reivindicassem um cinema puro, não contaminado pelas outras artes<sup>18</sup>, o denominador comum era a idéia de que o cinema era uma arte, “a única verdadeiramente moderna”, como se referiu Louis Delluc em 1919, e “a arte *par excellence*” como a definiu Arnheim em 1933<sup>19</sup>. Ao mesmo tempo, teóricos como Adorno e Horkheimer previam o naufrágio da arte a partir do cinema, que para eles não sobreviveria à vulgarização de uma cultura transformada em indústria<sup>20</sup>.

Entender o cinema como arte contemporânea implica perguntar se em razão de seu estatuto social de arte seria um qualificativo que deveria ser atribuído a uns poucos filmes ou a todos? O que é considerado um filme-arte?

A capacidade de pergunta nem sempre significa a capacidade de resposta. Considerar o cinema como arte pode significar a entrada num terreno movediço que além da discussão “o que é arte” envolve também uma questão fundamental para a cultura moderna: o conceito de autoria. Se nas “artes tradicionais” as obras têm uma autoria definida indicada pela assinatura do pintor, do escritor, do compositor, no cinema é diferente. Apesar de a concepção ou direção virem assinadas por um diretor, este autor é um entre outros profissionais criadores imprescindíveis à realização do filme. Diante disso, considerar o cinema como arte implica problematizar e atualizar o conceito de autoria individual.

<sup>15</sup> Considerando que hoje falar em “cinema e arte” seja um grande enigma, assumo o desafio de decifrá-lo para não ser por ele devorada. No entanto, consciente da complexidade e do risco de tal opção, a faço a partir de aproximações sucessivas e provisórias que me possam permitir maior entendimento a respeito do meu objeto.

<sup>16</sup> Stam, 2003, p.27.

<sup>17</sup> Stam, 2003, p.44.

<sup>18</sup> Como Jean Epstein, cineasta e poeta, teórico do cinema e da poesia e um dos mais importantes estetas da primeira metade do século.

<sup>19</sup> Ap. Stam, 2003, p.43-51.

<sup>20</sup> Ver a crítica ao cinema como indústria cultural em Adorno e Horkheimer, 1985.

A caracterização do cinema como a “sétima arte” conferiu aos artistas cinematográficos o mesmo estatuto de escritores e pintores, e foi nos anos 50, com um movimento iniciado na França chamado de “política dos autores” (ou autorismo), que a questão tomou vulto. A partir de discussão na revista *Cahiers du Cinéma*, artigos e entrevistas com cineastas como Truffaut, Buñuel, Rossellini e Godard, entre outros, defendiam a idéia do diretor como o responsável, em última instância, pela estética e pela *mise-en-scène* de um filme.

Nos anos 60, o estruturalismo e a semiologia começaram a exercer grande influência nas discussões e teorias sobre o cinema. No cinema, a abordagem estrutural - baseando-se no conceito de mito de Lévi-Strauss para tratar de gênero e autoria - implicou um distanciamento de qualquer crítica valorativa interessada em celebrar o estatuto artístico do meio ou de cineastas e filmes individuais. Em relação aos diretores, a semiologia preocupava-se menos com a hierarquização estética que com a maneira em que os filmes eram compreendidos. Assim, “se a política dos autores valorizava certos diretores como artistas, para a semiologia todos os diretores são artistas e todos os filmes são arte, simplesmente porque o estatuto socialmente construído do cinema é o da arte”<sup>21</sup>.

Assim, as investigações na década de 1960 diziam respeito ao modo com que materiais tão heterogêneos e que solicitam atenção e interesse diversos - sons, cores, palavras e movimentos, imagens e escrita - combinam-se entre si de modo a que o espectador tenha impressão de realidade. Alguns teóricos interrogavam o investimento profundo e, por vezes, inconsciente do espectador e sua forma de adesão espontânea para discutir as características da narrativa fílmica.

Distanciando-se dos predecessores que consideravam o cinema uma verdadeira e própria arte, estudos da semiótica voltavam sua atenção ao filme, evidenciando o que nele permite produzir sentido. Assim, nos anos 60 a elaboração das novas formas de práticas artísticas foi se especializando e se tornando altamente técnica. Isso reduziu a discussão da arte e do belo a uma questão secundária ou supérflua, entrando em terreno menos perigoso, o da análise do filme e seus sistemas de significantes.

---

<sup>21</sup>Stam, 2003, p.126. Para ele, a ênfase na primeira metade do século XX em considerar o cinema como arte justificava-se porque o ataque à “cultura de massa” tinha no cinema um de seus espaços preferidos. O inconveniente desse debate era que a arte era tratada apenas como uma função social, não como prática criativa.

Para Pierre Sorlin<sup>22</sup>, não tratar mais o cinema como arte na década de 60 era sentido como uma necessidade para não recolocar “falsos problemas”. Além disso, muitos discursos estéticos que obtiveram escassos resultados em torno de uma apresentação do cinema como arte passavam uma impressão de mediocridade. No entanto, para o autor, a pesquisa cinematográfica ainda precisava entender questões ligadas a beleza no filme, visto que em muitas manifestações da época a arte estava se tornando mais crítica que artística.

A pesquisa estética dos anos 60 prestou pouca atenção ao audiovisual como prática específica e como produção artística, diz Sorlin. Para ele, a teoria do cinema limitava sua ambição fixando objetivos a alcançar e renunciando provisoriamente à estética. O autor pergunta a que categoria pertencem as produções audiovisuais, visto que não possuem um único autor - sua produção é coletiva, ocorre num laboratório com modelo quase industrial e cada projeção é análoga a outra. Enfim, “de que é feito o filme que provoca a intuição estética?”<sup>23</sup>. Para ele, os estudos audiovisuais do cinema se confrontaram novamente com a estética a partir do reconhecimento de que os instrumentos à disposição eram insuficientes. Assim, voltaram sua atenção para a relação da arte com o espírito, onde os discursos pareciam insignificantes diante da forte impressão provocada pela obra de arte. Sem perder de vista a dimensão estética do cinema, o audiovisual pode recuperar a questão do belo na herança do início do século e multiplicar as referências atuais<sup>24</sup>.

E nessas idas e vindas em que a história vai sendo construída, indo além da discussão sobre a estética do cinema ser ou não arte, retomamos a síntese inicial sobre cinema para discuti-lo também como instituição, indústria, dispositivo e linguagem. Considerando a impossibilidade de analisar o que é o cinema sem considerar os meios de sua produção, para Tagliabue<sup>25</sup> o fenômeno cinema é essencialmente uma indústria que produz uma mercadoria como o filme, “mercadoria fortemente condicionante da mentalidade das massas; mercadoria que possui um notável potencial ideológico, mas sempre conotado como produto industrial que deve ser consumido por um público para quem tal produto foi pensado, realizado e comercializado”<sup>26</sup>.

O interesse pelos aspectos sócio-econômicos do cinema é tomado por diversos autores. Entender o **cinema como indústria** significa pensar na máquina econômico-produtiva que

<sup>22</sup> Professor e pesquisador no Instituto de Estudos e Pesquisas Cinematográficas e Audiovisuais da Universidade de Paris III.

<sup>23</sup> Sorlin, 1997, p.10.

<sup>24</sup> As releituras de obras podem, por exemplo, recuperar o close-up cinematográfico poetizado por Balázs ou o cinema como instrumento de mobilização da sensibilidade do espectador, revelado profanamente por Epstein.

<sup>25</sup> Carlo Tagliabue é presidente do *Centro Studi Cinematografici di Roma*, professor da *Università per Stranieri di Perugia*, crítico cinematográfico e diretor televisivo da RAI.

Metz situa e tudo que ela envolve. Para Peter Bächlin, na economia capitalista “um filme, enquanto produção intelectual, tem todos os requisitos para ser uma obra de arte, mas é necessariamente também uma mercadoria devido às diversas operações industriais e comerciais presentes da produção ao consumo”<sup>27</sup>. Os fatores econômicos de uma certa forma sempre estiveram relacionados às produções artísticas e intelectuais em que a comercialização aparece principalmente na sua difusão. No cinema, cada trabalho de criação é comercializado do roteiro à distribuição e isso se deve à evolução do próprio meio, pois os progressos técnicos são contínuos e os problemas artísticos e intelectuais colocados na produção fílmica estão cada vez mais em segundo plano devido à pressão comercial, diz o autor.

Não sendo apenas o produto de um autor coletivo e social, o cinema também é entendido como um produto industrial desenvolvido a partir da divisão hierárquica do trabalho. Como em toda indústria capitalista, seu processo de produção visa o lucro, e a circulação de mercadoria envolve distribuição e consumo, movimentando um importante setor da economia, não só com o produto direto de seus filmes, mas também com todos os subprodutos decorrentes<sup>28</sup>. Para Metz, a instituição cinematográfica ultrapassa o aspecto do cinema declaradamente comercial e envolve narração, representação, ideologia e também desejo e posição simbólica<sup>29</sup>. Sendo o filme um discurso, é próprio dele “apagar as marcas da enunciação e se disfarçar em história”<sup>30</sup>. E este entendimento remete para a noção do dispositivo cinematográfico.

O termo dispositivo no cinema foi utilizado por Baudry para designar a situação espectral no cinema e engloba todos os aspectos da experiência na sala de projeção, diz Xavier<sup>31</sup>. Como um mecanismo que dispõe de certas funções, muitas instituições sociais podem ser estudadas como dispositivos, entendidos como “formas de estruturação do espaço

---

<sup>26</sup> Tagliabue, 2001, p.39.

<sup>27</sup> Ap. Casetti, 2004, p.120.

<sup>28</sup> A indústria cinematográfica norte-americana movimenta um crescente setor da economia. Segundo Tereza Trautman, a indústria audiovisual é a segunda maior receita dos EUA, perdendo só para a indústria bélica. Mesmo sem levar em conta sua capacidade de anunciar e vender produtos, inclusive armas, esta indústria ocupa 80% do mercado de cinema no mundo. Para ela, países que não desenvolverem seu audiovisual estarão fadados a importar não só mídias mas produtos e comportamentos que incidirão diretamente na economia, visto que importantes atividades econômicas estão cada vez mais relacionadas às indústrias cultural e de telecomunicação. Das dez maiores indústrias francesas, seis são culturais e das dez maiores indústrias inglesas, cinco são culturais, diz ela. Ver “Cinema e Televisão: produção independente e regional”, trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Cinema, 2003.

<sup>29</sup> Metz, 2003, p.403.

<sup>30</sup> Metz, 2003, p.404. Na relação espectador e filme, Metz diz que o espectador olha para o filme mas este não sabe que é olhado. “Quem sabe é o cinema, a *instituição* (e sua presença em todos os filmes, ou seja, o discurso sobre a história); quem faz que não sabe é o *filme* (o texto terminal): a história”. 2003, p.407. Xavier também discute isso, ver “A revelação e o engano no cinema”, 1988.

<sup>31</sup> Xavier, 2003, p.411.

em relação aos distintos papéis assumidos pelos diferentes sujeitos sociais e em relação à finalidade perseguida”<sup>32</sup>.

Diante disso, entender o **cinema como dispositivo** significa vê-lo como um dispositivo de representação com seus mecanismos de organização do espaço, dos papéis assumidos e da própria mecânica de produção da imagem: câmera, tela em que se projeta, sala escura, reações dos espectadores, modos de produção dos efeitos de sentidos previstos na estratégia do diretor-narrador e outros. Como noção que tem se tornado cada vez mais freqüente na reflexão teórica para se referir à disposição dos elementos constituintes de uma obra, o dispositivo estaria ligado à técnica em que as imagens são dispostas ou à técnica que cria imagens<sup>33</sup>. Atualmente muitos estudiosos têm discutido a noção de dispositivo como estruturas narrativas capazes de produzir acontecimentos nas imagens e no mundo, pensando na relação das novas tecnologias dos audiovisuais e suas formas de criação, organização e possibilidade de sentido das imagens contemporâneas<sup>34</sup>.

Para Metz, o dispositivo cinematográfico como instituição social envolve posição simbólica, imaginário e um jogo de identificações que regulam o funcionamento da mente e do inconsciente. Ele também relaciona alguns níveis de identificação no cinema - a identificação primária - com o próprio dispositivo como um fetiche<sup>35</sup>. De acordo com ele, o dispositivo também envolve as relações entre ideologia, desejo e economia que são muito poderosas no cinema como discurso<sup>36</sup>.

Quando as pessoas vão descomprometidamente ao cinema, buscam prazer num mercado que não é descomprometido e que está longe de ser um meio democrático por mais que sua difusão pública pareça mostrar, tornando-se muitas vezes inacessível por uma série de fatores estruturais e conjunturais<sup>37</sup>. O produto direto da indústria do cinema vende “imagens iluminadas em movimento no tempo” e “instantes de tempos em histórias”<sup>38</sup>. Diferentemente de outros produtos, porém, na indústria de histórias com sons e imagens em movimento, não se pode devolver o produto caso nos tenha desagradado, pois ele, uma vez comprado, projetou-se no tempo. Embora seja uma indústria para populações diferenciadas pela cultura, classe social, gosto e capital cultural, a peculiaridade destas histórias envolve linguagens altamente específicas.

---

<sup>32</sup> Costa, 1988, p.27.

<sup>33</sup> Dubois, 2004.

<sup>34</sup> Entre tantos, Ivana Bentes “O filme-dispositivo e as novas narrativas” [www.unicap.br/socine/resumos](http://www.unicap.br/socine/resumos) e Cezar Migliorini “O dispositivo como estrutura narrativa” e [www.estacio.br/graduacao/cinema](http://www.estacio.br/graduacao/cinema)

<sup>35</sup> Metz, 2003, p.418.

<sup>36</sup> Observe-se que não se trata do mesmo conceito de dispositivo explicitado na obra de Foucault.

<sup>37</sup> Que vão desde as condições econômicas do público ao “monopólio” das grandes distribuidoras, por exemplo.

“Cinema é língua ou linguagem?” Esta questão suscitou um amplo debate em relação ao seu âmbito e seu mérito. Estudiosos como Metz, Eco e Pasolini debruçaram-se a respeito desta discussão, suas articulações e seus possíveis desdobramentos<sup>39</sup>. Considerar o **cinema como linguagem** implica pensar nas regras e convenções de uma gramática de códigos e elementos que produzem sentidos através do texto fílmico.

A linguagem cinematográfica, para Metz, é um conjunto de mensagens cujo material de expressão seria composto por cinco elementos: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos, os ruídos, os sons musicais, e a escrita. Stam resume a idéia de Metz dizendo que

o cinema é uma linguagem não apenas em um sentido metafórico mais amplo, mas também como um conjunto de mensagens formuladas com base em um material de expressão e, ainda como linguagem artística, um discurso ou prática significante caracterizado por codificações e procedimentos ordenatórios específicos<sup>40</sup>.

Discutindo a especificidade do cinema, um dos traços mais específicos de sua linguagem, para Aumont, é ser uma arte da combinação e da organização, pois um filme mobiliza imagens, sons e inscrições gráficas em organizações e proporções variáveis. Segundo ele, “a noção de montagem inclui essa característica e, portanto, é possível notar de imediato que se trata de uma noção central em qualquer teorização do fílmico”<sup>41</sup>.

Também para muitos estudiosos do cinema, o que constitui a linguagem cinematográfica é o efeito de montagem. Essa “linguagem transparente” foi particularmente trabalhada por Eisenstein, para quem “plano e montagem são os elementos básicos do cinema”<sup>42</sup>. Na teoria da montagem de Eisenstein, de duas imagens sempre surge uma terceira significação, como na estrutura do pensamento dialético da tese, antítese e síntese. “Essa montagem não reproduz o real, não o maquia, ela é criadora. Não reproduz, produz. Já que a estrutura de montagem é a estrutura do pensamento, o cinema não terá por que se limitar a contar histórias, ele poderá produzir idéias”<sup>43</sup>. Assim, o que vai guiar a montagem não será a sucessão dos fatos a relatar numa história ou a descrever numa situação, e sim o desenvolvimento de um raciocínio, ressalta o autor.

---

<sup>38</sup> Almeida, 2004, p.26.

<sup>39</sup> Ver Metz, *Linguagem e cinema*, Eco, *Estrutura ausente* e Pasolini, *Empirismo herege*.

<sup>40</sup> Stam, 2003, p.132.

<sup>41</sup> Aumont, 1995, p.53.

<sup>42</sup> Eisenstein, 2002, p.51. No manifesto de 1928 que Eisenstein escreveu junto com Pudovkin, “a montagem tornou-se o axioma inquestionável sobre o qual se construiu a cultura cinematográfica internacional”. Ver Eisenstein S. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

<sup>43</sup> Bernardet, 2001, p.49.



Assim, a idéia de montagem para Eisenstein, mais do que uma construção linear da trama fundada sobre causa e efeito, possibilitava quebras e rupturas. Ele interessava-se por uma *diegese*<sup>44</sup> truncada e interrompida por digressões e materiais diversos, pois vislumbrava o potencial do cinema para estimular o pensamento e o questionamento ideológico por meio de técnicas construtivistas. “Em lugar de *contar* histórias através de imagens, o cinema eisensteiniano *pensa* através de imagens, utilizando o choque entre planos para provocar, na mente do espectador, chispas de pensamentos resultantes da dialética entre preceito, conceito, idéia e emoção”<sup>45</sup>.

Considerando a montagem cinematográfica um trabalho sobre o intervalo, Deleuze refere-se a ela como o vazio que separa dois enquadramentos e subtrai ambos para a indiferença, em que o interstício seria mais importante que a associação. A distância seria um intermeio constitutivo da imagem que o espectador seria levado a preencher quando se deixa imaginar além da tela, como a necessidade orgânica que é constitutiva das coisas<sup>46</sup>.

Situar a linguagem cinematográfica implica entender o processo de construção do filme do roteiro à montagem, já que a escrita do filme envolve domínios de técnicas no campo cinematográfico (filme e montagem), no campo artístico (direção, interpretação, fotografia) e no campo administrativo (pessoal e organização do trabalho)<sup>47</sup>.

Já para Pasolini, na idéia do cinema como “língua escrita da realidade”, os filmes comunicam e transmitem significados que o espectador capta porque o cinema recorre ao patrimônio comum representado nos objetos, gestos e atenções que nos circundam. “O destinatário do produto cinematográfico também é habituado a “ler” visualmente a realidade (...) que se exprime também com a pura e simples presença ótica dos seus atos e dos seus

---

<sup>44</sup> O termo *diegese* provém do grego *diegesis*, significando narração, e designava as partes obrigatórias do discurso judiciário, a exposição dos fatos. No cinema o termo foi revalorizado, designando a instância representada no filme que se opõe à instância expressa, propriamente estética. Seria “o conjunto da denotação fílmica: o enredo em si, mas também o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto, as personagens, paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado” (Christian Metz, *A significação no cinema*. SP. Perspectiva, 1977, p.118)

<sup>45</sup> Stam, 2003, p.57.

<sup>46</sup> Deleuze, 1985.

<sup>47</sup> Costa, 1988. Para ele isso envolve o argumento, o tratamento, o pré-roteiro e roteiro e a preparação do filme, que deve possuir uma qualidade expressiva e dramática com estética e funcionalidade prática tanto para viabilizar seu financiamento quanto para elaborar planos de trabalho. A filmagem envolve enquadramentos, planos, ângulos e luminosidade no campo. Os movimentos de câmara e os signos sugerem e contextualizam a narrativa. A fotografia e a arte coordenam e controlam a luz. Os usos das cores, os efeitos especiais, os truques, as simulações denotam e constroem significados através de um processo criativo em que muitas vezes a ambição técnica e estética assume riscos de experimentação e inovação. O universo sonoro e os sentidos que o som produz através de sua integração combinam imagens e sons, construindo novas configurações da linguagem cinematográfica que diferem conforme o gênero. E a montagem que é a base da narrativa cinematográfica determina as expressões e os significados dos cortes envolvendo a seleção e a combinação de toda essa articulação no espaço e tempo que objetivará o filme através de sua linguagem cinematográfica.

hábitos”<sup>48</sup>. Assim, a língua do cinema seria única e universal, não havendo comparações com outras línguas, pois sua convencionalidade refere-se apenas a ela própria. Segundo ele, a linguagem cinematográfica não é uma linguagem nacional, e sim “transnacional” e “transclassista”, pois qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, usando a linguagem cinematográfica, usa todo um sistema de signos comuns<sup>49</sup>.

Enfim, entender o cinema como linguagem significa “reencontrar os significantes e as áreas expressivas dos materiais com os quais se constituem os seus signos”<sup>50</sup>. E nessa linguagem, os elementos filmicos configuram os significantes cinematográficos através das imagens, das escritas, das vozes, dos rumores e da música, e cada um desses elementos situa-se numa área de expressão específica do sistema da língua cinematográfica, envolvendo diversos códigos: códigos tecnológicos de base, códigos sintáticos da montagem, códigos visuais, códigos gráficos e códigos sonoros, que apresentarei mais adiante quando explorar algumas possibilidades de análise filmica.

Diante do que vimos até aqui, as aproximações do cinema enquanto arte, industria, dispositivo e linguagem me levam a pensar que, no panorama atual da cultura, o cinema pode ser e representar tudo isso, e também pode ser entendido como um fim em si, como arte que se autolegitima, como um meio e linguagem ao mesmo tempo. E ao pensá-lo assim, retomo a discussão suscitada anteriormente a respeito da consideração de todos os filmes arte em razão do estatuto de arte do cinema. Entendo que o fato de considerar o cinema como arte não significa, obviamente, que todos os filmes sejam manifestações artísticas. Se diante dos inúmeros filmes lançados por ano são poucos os que têm boa qualidade estética e técnica e muitos de qualidade duvidosa, como distinguir uns dos outros? No decorrer do trabalho

---

<sup>48</sup> Pasolini, 1972, p.172.

<sup>49</sup> Poderíamos discutir em que medida essa linguagem “transnacional e transclassista” também não criaria uma certa divisão de públicos, conforme o capital cultural de cada um e suas capacidades de leitura. Se por um lado este capital não impede a experiência da fruição e da apreciação, por outro ele poderia enriquecê-la. Existem modos de ir ao cinema: quando se vai simplesmente pelo prazer de ver e ouvir uma história, rir e chorar, gostar ou não gostar tendo com o cinema uma relação corporal, sentimental ou mesmo descomprometida e quando se vai ao cinema por tudo isso, mas também para penetrar nos mistérios da linguagem e aprofundar sua leitura. Em ambos os modos, a necessidade de história é legítima e embora para algumas pessoas interesse mais o enredo que a trama, os atores mais que os diretores, os personagens mais que a interpretação - resguardadas as condições diferenciadas -, todos têm a possibilidade de se encantar com o ver/ouvir história no fluir da narração, tendo consciência ou não dos mecanismos operados na construção da experiência de significação. Neste processo, existe uma tensão entre a repetição de fórmulas de algumas linguagens e a necessidade de inovação, e o espectador tem um papel na produção dos tipos de cinema que existe e não apenas no marketing, visto que é difícil haver uma fórmula mágica que funcione sempre. Como explicar que alguns fazem sucesso enquanto outros nem se paguem, e que muitos filmes que aparentemente possuem os ingredientes para serem sucesso não agradem e transformem-se em estrondosos fracassos? Talvez a homologação cultural que Zipes trabalha e que vimos no capítulo 1 seja uma pista para avaliar certos “filmes de sucesso” induzidos pelo consumismo.

<sup>50</sup> Lieti in Lever, 2002, p.37.

discutirei a esse respeito, indicando algumas pistas para a escolha de filmes em contextos formativos.

A arte possui uma “intencionalidade relacional, comunicativa em que o sujeito transforma a realidade circundante com fins narrativos ou evocativos”. Ao mesmo tempo, ela implica uma “capacidade operativa na transformação da matéria”<sup>51</sup>, levando-me a pensar em tal relação do cinema (meio) com seus filmes (produtos) com uma certa independência ou “autonomia relativa”. São muitas as faces do cinema, daí a dificuldade de considerar automaticamente os filmes como obra de arte. Nessa discussão, percebo alguns **momentos**, certas cenas e seqüências de arte que podem compor uma experiência estética que remete certos filmes ou fragmentos deles para além de si mesmo e transcendem. Momentos em que histórias contadas através de luzes, planos, sons, atuações de atores, possibilitam significados históricos, cinematográficos e estéticos. Momentos de filmes plenos de inteireza, ambigüidade, dúvida e esclarecimento que trazem idéias, visões de mundo, sensações e percepções que só a especificidade do cinema pode mostrar. Entretanto, como ficam estas questões no filme visto na televisão?

### 3.3 A relação entre cinema e televisão

Diante das dimensões estéticas, sociais e psicológicas do cinema e suas instância de arte, mercadoria, dispositivo e linguagem, poderíamos perguntar se ao considerar o filme como arte ele manteria tal identidade ou característica mesmo quando sua recepção se dá através da televisão. Ou seja: se o cinema e/ou filme continua sendo arte/dispositivo/linguagem quando é visto na TV, o que a mediação específica deste meio implica?

Essa é uma questão importante e complexa. Começarei a discuti-la estabelecendo algumas aproximações e alguns distanciamentos entre cinema e TV. Lembrando a polissemia do termo<sup>52</sup>, a TV envolve hoje um complexo aparato cultural e econômico de produção, distribuição, veiculação e consumo de imagens e sons. Ela participa dos processos de construção (e negociação) de sentidos que significam os modos de ser, pensar, conhecer e se relacionar consigo, com o outro e com a cultura<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Oggionni in Lever, 2002, p.70.

<sup>52</sup> Para Machado, a TV “é um termo muito amplo, que se aplica a uma gama imensa de possibilidades de produção, distribuição e consumo de imagens e sons eletrônicos: compreende desde aquilo que ocorre nas grandes redes comerciais, estatais e intermediárias, sejam elas nacionais ou internacionais, abertas ou pagas, até o que acontece nas pequenas emissoras locais de baixo alcance, ou o que é produzido por produtores independentes e por grupos de canais de acesso público” (2003, p.19-20).

<sup>53</sup> Fischer, 2003, p.15.

Se hoje a TV é um dos meios mais difundidos no país, configurando-se como instância de cultura que oferece lazer, informação e entretenimento, entre os anos de 1930 e 1960 o cinema era o espetáculo por excelência, sendo que nenhuma outra forma de divertimento público tivera até então tantos apaixonados. Seguindo um percurso que foi abalado pela TV, a popularidade do cinema oscilou entre altos e baixos com a ascensão do videocassete nos anos 80 e 90. No Brasil, com o desmonte da Embrafilme no governo Collor, a produção cinematográfica nacional foi consideravelmente abalada. Recuperando seu fôlego em meados de 1990, o cinema continua presente nas grandes cidades, embora o caráter das salas de exibição tenha se transformado significativamente<sup>54</sup>.

Nos últimos anos, os espetáculos de maior audiência estiveram ligados às performances esportivas, submetidas às regras da transmissão televisiva, fazendo com que outras formas de representação como o teatro, a dança e o cinema ficassem permeados por tal discussão. E diante da popularidade da TV, a relação entre as linguagens do cinema e da televisão apresenta-se com uma aproximação cada vez maior. “O que resta ao cinema para distinguir-se?” pergunta Sorlin, indicando que a estética pode oferecer uma resposta<sup>55</sup>.

Para o autor, na época em que o cinema monopolizava o uso da imagem e do som, sua apreensão estética não era tão evidente, pois cada cinéfilo conhecia os grandes filmes e os apaixonados se encontravam diante do mesmo trabalho de apreciação. Mas a TV mudou a perspectiva, multiplicando os produtos e modificando a prática de recepção, diz ele. Enquanto o cinema era domínio da arte e da presença atenta do espectador, a TV constitui o reino do divertimento e da escuta intermitente. Alguns acreditam que hoje o telespectador é o principal consumidor de produtos audiovisuais.

Além da questão de **autoria** que o audiovisual permite reformular, Sorlin destaca a questão da **materialidade**, que faz a diferença nas diversas formas de apreensão e interação estética, pois redimensiona a obra e a forma com que o “artista coletivo” e o público entram em contato com ela. Diferente da pintura, da música e da poesia, que têm uma apreensão

---

<sup>54</sup>Com a diminuição das salas de cinema no país, apesar de suas transferências para centros comerciais, Tereza Trautman aponta que no Brasil, atualmente, existe uma sala de cinema para cada 110.000 habitantes, concentrando-se sobretudo nas grandes centros urbanos, em 7% dos municípios brasileiros. Ver “Cinema e Televisão: produção independente e regional”, trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Cinema, 2003. No contexto inglês, Buckingham destaca que o entretenimento público cinema deu lugar ao lazer familiar da televisão e depois ao lazer individualizado da TV e computador nos quartos das crianças. Embora seja uma imagem esquemática, não podemos menosprezar a dimensão social do uso que hoje se faz dos meios e em ignorar “as mudanças produzidas nos próprios meios (de fato, o público do cinema infantil aumentou desde os anos 90, ainda que somente acompanhados de pessoas adultas que nos anos 70 viam sobretudo o cinema familiar (...)). Por exemplo, nos últimos anos, a leitura infantil e o uso de bibliotecas pelas crianças também aumentaram na realidade, ainda que não de forma importante” diz Buckingham (2002, p.86-7).

<sup>55</sup>Sorlin, 1997, p.14.

material, com assinaturas e traços visíveis e acessíveis, o audiovisual não tem materialidade, existe só enquanto é projetado e sua autoria é coletiva, apesar da discussão que vimos anteriormente a respeito do trabalho cada vez mais plural de direção. Assim, o produto do audiovisual não existe fora de sua projeção e não possui materialidade tangível, pois existe enquanto está sendo visto.

O audiovisual tem essa característica de ser impalpável confrontando entre os dados sensíveis que se deixam quantificar (altura do som, tonalidade das cores, contrastes de luzes) e outros que não permitem. Talvez esse seria um bom ponto de partida para interrogar-se sobre as categorias que a estética sustenta sobre os elementos materiais postos em jogo em cada prática artística<sup>56</sup>.

Embora os audiovisuais só existam no tempo - o que não significa que esse seja seu traço específico visto que a música, a poesia declamada, a dança e o teatro também só são acessíveis no instante em que se desenvolvem -, sua imaterialidade pode ser vista por outro ângulo<sup>57</sup>. A discussão sobre a (i)materialidade do filme é muito complexa e leva a pensar na ambigüidade dessa presença-ausência. Pois se a presença da fita ou do filme como suporte físico permanece no tempo, o filme enquanto projeção de imagens-sons-movimentos só existe no momento em que está sendo visto, tal como o espetáculo teatral. Embora o filme seja sempre o mesmo.

Alguns dos materiais de expressão específicos do cinema são partilhados com outras artes, ainda que em novas e velhas configurações, e outros são exclusivos do cinema<sup>58</sup>. Para Stam, a questão dos materiais de expressão remete para o desenvolvimento das novas tecnologias, e ele pergunta - sem responder - se “um espetáculo em IMAX, uma narrativa em um CD-Rom ou uma obra de videoarte continua sendo filme?”

Diante dessas e outras questões, estudiosos da estética audiovisual tiveram que, de um lado, classificar os sistemas já existentes e, de outro, ampliar a idéia do belo. A noção de beleza presente nos mais antigos documentos escritos sobre estética era concebida como exercício autônomo da reflexão, e segundo Sorlin tal idéia foi desenvolvida há mais de

<sup>56</sup> Sorlin, 1997, p.13.

<sup>57</sup> Rivoltella comenta que, como objeto de análise, o audiovisual possui uma presença física que deriva de sua “reprodutibilidade técnica”. O filme e o vídeo como suporte físico do filme estão destinados à permanência e não estão sujeitos a variações (a não ser as físico-químicas do próprio suporte), resistindo e permanecendo no tempo. Diferentemente, o espetáculo e a performance teatral vivem no efêmero e do efêmero, sempre se modificando e não resistindo no tempo, pois nada pode substituir a percepção e a emoção que a presença durante a representação pode garantir. “Fisicamente o audiovisual está presente, permanece presente mesmo depois de sua enunciação; o texto-espetáculo não (...) um filme sobrevive a sua projeção, o espetáculo teatral não existe sem sua representação” (1998, p.39-40).

duzentos anos, ainda numa época em que quase todas as artes eram objeto de um discurso teórico que se referia a uma materialidade concreta. Neste sentido, “a experiência audiovisual é, ao contrário, pós-estética, fazendo-se observar diretamente como pesquisa expressiva em que o juízo exposto sobre ela se desenvolve influenciando-se reciprocamente”<sup>59</sup>. Como o audiovisual possui alguns materiais que permanecem (imagem em movimento) e outros que se modificam (origem da imagem), o autor pergunta como pensar uma arte que descobre a si mesma. Afinal, se os antigos instrumentos não dão conta de avaliar uma experiência nova, não se pode ficar limitado ao existente, sendo necessário construir outros instrumentos de análises propiciados pelas novas sensibilidades e tecnologias.

A TV pode ser entendida como meio e como instituição. É um instrumento potente e flexível, capaz de alcançar quase todos os pontos do planeta ao mesmo instante, tornando-se um dos principais vetores da comunicação<sup>60</sup>. “Ninguém seriamente coloca em discussão a utilidade da televisão ou o lugar que lhe compete nas trocas ou na informação, mas em geral ainda é considerada um simples instrumento privado de valor estético”<sup>61</sup>.

Próxima do cinema, a televisão é inseparável do retângulo sobre o qual se manifesta. Concebida para o olho e o ouvido, a televisão repete e multiplica os efeitos já usados no cinema e, usando formas inéditas graças à informática e à eletrônica, simula situações possíveis e oferece visões que fogem ao olho humano através de uma aproximação infinitamente pequena ou extremamente grande. No entanto, tal união entre cinema e televisão não autoriza a colocá-los numa mesma categoria, diz Sorlin, pois um aspecto que deve ser levado em conta quando se fala do cinema é o da **duração da projeção** e isso cria uma enorme distância entre eles.

A idéia do cinema remete à idéia de espaço temporal em que o espectador, mesmo ignorando o horário de saída, manterá sua atenção - vigilante ou não - mobilizada por um

---

<sup>58</sup>Stam, 2003, p.140. Além disso, para o autor o cinema tem seus próprios meios materiais de expressão cinematográfica (câmera, filmes, luzes, travellings, estúdios de som) e seus meios de procedimentos audiovisuais.

<sup>59</sup> Sorlin, 1997, p.13.

<sup>60</sup> A TV possui uma relação ambígua com as práticas artísticas. Ainda que a idéia da TV como prática artística seja discutível, não significa que não possam existir linguagens artísticas televisivas, o que remete, entre outras coisas, à discussão sobre Pop Art, que não aprofundaremos neste trabalho. Por um lado, ao englobar outros meios e práticas artísticas descobrindo e informando sobre diversos artistas e seus trabalhos a TV possibilita o alcance do público à visão de sua obra, ainda que na pequena tela; por outro lado ela cria uma representação que funciona como modelo, hierarquizando outros âmbitos da produção artística.

<sup>61</sup> Sorlin, 1997, p.202. O autor questiona as qualidades duvidosas presentes em muitos programas da televisão, esclarecendo que separamos os objetos culturais como livros, discos, jornais dos conceitos de literatura, música ou informação e distinguimos as técnicas de projeção das características específicas do filme de uma imagem desfocada ou de um som incômodo, responsabilizando o cinema e não o produtor. Tal comparação pode ser útil, pois se entre inúmeros livros ou filmes lançados no mercado em cada ano, poucos solicitam nossa participação estética, por que seria diferente com os programas de televisão?

determinado espaço de tempo. Isso está claro tanto para os produtores como para os espectadores, pois a referência ao tempo limitado de projeção é clara. Mas na televisão a duração não existe, é fluxo contínuo. A teoria do fluxo, um dos conceitos-chave de Williams a respeito da televisão como forma cultural, representa um guia para a compreensão da linguagem do meio televisão<sup>62</sup>.

Na particularidade da duração televisiva, o que dura é a “grade”. Na televisão, a maior parte de suas transmissões se sujeita ao ritmo do mundo, variando alguns pontos de vista e certas ilusões do tempo. Nisso difere do cinema, cujo controle da velocidade é uma ilusão. Embora a velocidade de projeção seja imutável, no cinema o que muda não é o tempo em si mas a representação do tempo, que é flexível, e este trabalho sobre o tempo atua para criar significados.

Enquanto no cinema um espectador atento assiste aos filmes do seu interesse, no uso da televisão a prática é fragmentária e descontínua, envolvendo uma espécie de “ritual que obriga a assistir a uma escuta”<sup>63</sup>. Para ele, essa instabilidade do telespectador não é necessariamente uma desvantagem, pois ao mesmo tempo em que autoriza a fuga ou a distração, permite substituir a escuta rígida da mobilização de todo o corpo por uma escuta mais descomprometida, leve e desatenta. Se por um lado, nas imagens corriqueiras do cotidiano ou dos meios de comunicação em que certas imagens habitam tão repetidamente nossas vidas, deve ocorrer uma desatenção necessária, pois observar e perscrutar tudo seria insano, por outro há a necessidade de selecionar determinados olhares lançados para a televisão retirando-os por instantes daquele conjunto de objetos que “olhamos quase sem olhar”<sup>64</sup>.

Rosa Maria Fischer observa que os espectadores, imersos no cotidiano e atentos a outras atividades, vêem televisão dispersivamente, enquanto conversam e se movimentam

---

<sup>62</sup>Para Williams, “em todos os sistemas de programação (broadcasting) a organização típica do conteúdo, e conseqüentemente, a experiência que se faz é aquela da seqüência ou do fluxo (flow). Este fenômeno, o fluxo planejado, é provavelmente o elemento característico da programação, seja como tecnologia seja como forma cultural”(2000, p.106). A transmissão sem interrupção por 24 horas, um programa ou pedaço de programa após o outro, intercalado por comerciais num fluxo ininterrupto de sons e imagens, cria um ritmo sensivelmente diferente daquele que pode existir no filme. Se a transmissão ininterrupta é o elemento-chave da televisão, a lógica fundamental da continuidade regula o uso que se faz do meio, tanto pelos responsáveis pela programação - que não devem interromper o fluxo - quanto pelos espectadores, que podem escolher o que ver, adaptando-se ao que é oferecido. Para Barbero, nessa lógica da produção televisiva e de seus usos que ditam os diferentes lugares no palimpsesto, “o que importa é o que configura as condições específicas de produção, o que da estrutura produtiva deixa vestígios no formato, e os modos com que o sistema produtivo – a indústria televisiva – semantiza e recicla as demandas oriundas dos ‘públicos’ e seus diferentes usos” (2001, p.311).

<sup>63</sup>Sorlin, 1997, p.220. Ele afirma que a vocação oral da televisão é amplamente reconhecida no debate sobre a representação. Almeida também discute a proximidade das imagens e sua configuração próxima da oralidade (1994).

<sup>64</sup>Fischer, 2003, p.57.

pelas peças de sua residência, almoçam, atendem ao telefone, recebem amigos. E a linguagem básica da TV funda-se nessa dispersão e busca formas de responder a ela, pesquisando ritmos, selecionando sons, atores, personagens, a fim de produzir imagens e diálogos que capturem atenção e emoções. E é a partir do pressuposto da dispersão de quem olha que se constrói um modo específico de constantemente capturar o espectador distraído, nem que seja por uma frase ou por rápidas imagens, diz a autora referindo-se a Comparato<sup>65</sup>.

Discutindo a relação cinema e televisão, Williams destaca que a semelhança entre eles é superficial, pois embora haja muitas afinidades na composição de base, na transmissão-recepção os êxitos são radicalmente diversos. “A dimensão da tela é a diferença mais grande. Em alguns casos a diversidade das dimensões pode radicalmente alterar o efeito de imagem e em outros o espectador adapta as proporções a si mesmo”<sup>66</sup>. Para ele, ainda mais significativa é a qualidade da luz, pois devido a definição e clareza da imagem, o jogo de luz e sombra do filme perde muito na televisão.

Nessa discussão, os **planos e tomadas** são outras diferenças entre estes meios. Enquanto no cinema o movimento e a enquadramento se determinam reciprocamente numa relação que se transforma continuamente criando outros modos de combinações inéditas e instáveis, na TV é diferente. Nela e no vídeo, as imagens precisam ser tratadas como imagens que foram feitas para serem vistas numa tela pequena, e isso faz diferença<sup>67</sup>. Para ela, a distância que a imagem eletrônica pede faz com que a exposição do fragmento e dos primeiros planos seja selecionada para dar conta daquilo que se quer narrar<sup>68</sup>.

Imagens e sentidos não se separam e sempre dizem algo para o espectador, que também pode dizer algo sobre o que elas mostraram, diz Fischer. Nessa interpenetração de imagem e produção de sentidos, a imagem que alguém constrói “é sempre elaborada no cruzamento de múltiplas relações, de experiências individuais e sociais, de ordem psicológica

---

<sup>65</sup>Doc Comparato analisa o tempo de atenção diante de um livro, filme ou programa de televisão. No cinema seriam necessários os primeiros vinte minutos para fisgar a atenção do espectador; na TV o tempo de atenção cai para três minutos e num comercial esse tempo seria de apenas sete segundos. Ver Comparato. *Roteiro: arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. Nórdica, Rio de Janeiro, 1983.

<sup>66</sup> Williams, 1990, p.82.

<sup>67</sup> Fischer, 2003, p.59.

<sup>68</sup>Para Machado, enquanto nas telenovelas, os rostos e os detalhes alternam-se com diversas paisagens, nos programas de entrevistas, telejornais, e certos comerciais, são as *talking heads* -“cabeças falantes”- que se transformam em imagens protótipos da mídia eletrônica. Para ele, falar diretamente ao espectador pressupõe sua presença, ao contrário da narrativa transparente em que os eventos aparecem por si sós. “Em nenhum momento da recepção de um programa na tevê o espectador perde a certeza de que está em casa olhando para o aparelho que lhe traz a imagem reticulada de um *talking head*. Isso quer dizer que um espectador de tevê, mesmo solitário, não é nunca o indivíduo isolado e desprotegido que caracteriza o espectador da sala escura do cinema” (1988, 49-50). Sorlin também discute a esse respeito 1997, p. 206.



e principalmente de ordem política e cultural”<sup>69</sup>. Para a autora, nesse cruzamento há uma inseparabilidade entre as imagens internas que construímos sobre as coisas e as imagens externas dos objetos visuais, perceptíveis e materiais. As imagens audiovisuais da TV, assim como as do cinema, são construídas com elementos de diferentes linguagens e sendo algumas vezes incorporadas de outros meios, também são recriadas como expressões culturais configurando-se de uma forma muito particular na especificidade do vídeo e da TV.

A respeito da *proximidade* e da *magia de ver*, para Barbero o espaço e a proximidade da TV são o oposto do espaço cinematográfico dominado pela distância e mágica da imagem. “No cinema, a função comunicativa central é poética – e isto, ao menos como intenção, até nos filmes mais baratos –, quer dizer, a transfiguração arquetípica da realidade”<sup>70</sup>. Diante desse espaço fascinante e por isso distanciador do cinema, o espaço da televisão é dominado pela magia do ver através da proximidade. “Na televisão, a visão predominante é aquela que produz a sensação de *immediatez*, que é um dos traços que dão forma ao cotidiano”<sup>71</sup>. E a proximidade dos personagens e dos acontecimentos “familiariza tudo”, dificultando o enfrentamento dos preconceitos mais familiares, destaca o autor.

Outra diferença apontada por Sorlin diz respeito à **memória**. Enquanto no cinema consagrado como arte há algumas obras-primas cujo título ou diretor despertam uma lembrança, ainda que indireta, a televisão parece estar imersa num anonimato acentuado de repetição sistemática dos mesmos tipos de programação: jogos, noticiários, novelas, séries e outros programas. As raras exceções - algumas novelas ou programas que marcaram a história da televisão brasileira - dificilmente são lembradas pela autoria, sem falar nos modismos dos programas e dos *remakes* ou releituras, eternizando histórias numa repetição que está longe de ser aquela da lembrança.

Diante disso, considerar a televisão de um ponto de vista puramente estético pode ser insuficiente, pois o que ela oferece cotidianamente nesse sentido é muito questionável. Para Sorlin, a mediocridade dominante na produção televisiva (não só europeia) depende exclusivamente de uma certa lógica comercial, já que a televisão tem um horizonte que vai além dos jogos de prêmios e programas de auditório, sendo também portadora de combinações e conflitos<sup>72</sup>. Para ele,

---

<sup>69</sup> Fischer, 2003, p.64.

<sup>70</sup> Barbero, 2001, p.306.

<sup>71</sup> Barbero, 2001, p.307.

<sup>72</sup> Em relação à televisão brasileira, no debate sobre a qualidade da programação, algumas minisséries destacam-se pela qualidade e conquistas artísticas especificamente no discurso da TV. Ver Maria Isabel Orofino “Mediações na produção de teleficção”. Tese de Doutorado, ECA/USP, 2001.

a televisão não é um apêndice nem uma perversão do cinema, é um outro sistema de escritura: retoma uma grande parte dos materiais e das técnicas do cinema, mas a sua lógica é tão diferente, que seria absurdo querer avaliá-la com a mesma medida que se usa para a sétima arte<sup>73</sup>.

### Então o que seria uma estética da televisão?

O potencial estético da televisão reside na fluidez, a continuidade verbal é permeável e por isso pode ser acompanhada, sustentada, ultrapassada, ou absolutamente contradita por movimentos, transgressões, justaposições, invasões de cores que quebram e movimentam a monotonia. A infiltração do discurso é um recurso sempre disponível que às vezes intervém por acaso, por breves momentos, e em outras depende de uma escolha prévia<sup>74</sup>.

As limitações desta estética vêm do sistema televisivo enquanto tal, visto que este deve atender e agradar a exigência do público, mesmo quando o faça com alguma margem de liberdade, acrescenta o autor. Considerando que a participação estética é sempre, em última análise, um processo pessoal, ainda que contextualizado, a possibilidade de confronto entre os pontos de vista sempre existe. Mas Sorlin pergunta: como acolher a experiência estética quando ela consiste em uma apresentação dispersiva, baseada em fragmentos selecionados deliberadamente por cada sujeito? A partir de que coisa se fundaria a participação estética na televisão?

O uso corrente da televisão, com sua fase de atenção vigilante, de escuta distraída e de desinteresse total, deu lugar à lógica espetacular. As várias redes de televisão produzem histórias, telefilmes, novelas, reportagens fechadas e tantos outros programas, mas o público faz o uso que quer no seu percurso errático zapeador: salta o começo, assiste um pedaço do desenvolvimento, pula outro sucessivo, confunde os personagens, perde o fim, divide os programas e vai (des)construindo sua inteligibilidade nesse movimento<sup>75</sup>.

No percurso da história, o cinema transformou o olhar em relação à fotografia, que por sua vez modificou o olhar em relação à pintura numa trajetória que inclui diferentes formas de olhar desenhos, afrescos, pinturas, esculturas, fotografia, teatro, café-concerto, cinema, televisão, vídeo, computador, Internet<sup>76</sup>. Nas novas práticas que estão surgindo, hoje este processo ocorre num ritmo que tende a ser cada vez mais acelerado, com continuidades e

---

<sup>73</sup> Sorlin, 1997, p.240.

<sup>74</sup> Sorlin, 1997, p.240.

<sup>75</sup> Resguardadas as devidas proporções e especificidades nas diferentes práticas, poderíamos fazer uma analogia entre essas formas de ver e os direitos do leitor que Daniel Pennac apresenta no livro *Como um romance*. RJ, Rocco, 1993.

<sup>76</sup> Fischer referencia Machado mostrando o quanto inúmeros artistas plásticos do final do século XIX e início do século XX, como Georges Seraut e seu pontilhismo como “célula constitutiva da imagem”, de certa forma já anunciavam a plástica do processo televisual através dos pontos coloridos e não mais das pinceladas.

rupturas em que a estética aparece em dupla perspectiva: herança do passado e esperança quanto às futuras expectativas criadas no presente.

No entanto, mesmo diante dessas novas formas que as obras vão assumindo e que impõem outras maneiras de com ela se relacionar, a aproximação estética que se concretiza na relação direta pode ser concebida em outros termos? Como os novos elementos vão desafiando a percepção e construindo outras formas de interação com as obras?

Poderíamos pensar que pode ser tanto no contato com obra (no caso, o filme) que a significação se constrói, como na combinação entre o que o filme nos propõe e aquilo que cada um de nós acolhe e acata (assimila e acomoda) como percepção, impressão e experiência pessoal. Se o significado é o todo, no contexto narrativo fílmico e extrafílmico as histórias, os elementos fílmicos, as posturas vão além da ficção, dos gestos, dos corpos, dos percursos, dos cenários, das roupas, dos matizes, das variações, dos efeitos da luz, das músicas, e suas impressões fundem-se nas configurações do filme. No momento em que a história - em suas formas e conteúdos - aparece e se manifesta para cada um, ela encontra continuidade e ressonância no espaço-tempo da projeção, unindo-se às sensações e histórias pessoais.

Num processo de identificação e negação que Morin discute, o filme pode provocar um contínuo movimento de fuga e reencontro. Para ele, nesse encontro atingimos a magia que restitui nossa participação ampliada, pois o “filme excita assim, tanto uma identificação com o semelhante como uma identificação com o estranho, sendo esse segundo aspecto o que quebra nitidamente com as participações da vida real”<sup>77</sup>.

Nesse percurso de fuga e reencontro de que Morin fala, posso inferir que as identificações e negações também podem ser marcadas por perdas e danos, com momentos de plenitude e de vazio absoluto, onde conforme a catarse feita tem-se a possibilidade de retirar da fraqueza a força num plano simbólico, sem sofrer necessariamente suas consequências. E esse poder terapêutico das histórias, dos filmes, das brincadeiras é muito importante e pode acontecer em diferentes meios, uns mais que outros. Mas se esse processo ocorre espontânea ou inconscientemente e acaba sendo naturalizado, quando ocorre intencionalmente, poder-se-ia dizer que foi apropriado? Ou seja, mesmo quando naturalizado já é apropriação? Poderíamos pensar que sim<sup>78</sup>.

No entanto, nas especificidades da recepção, o clima da sala escura que cria significados no tempo e espaço próprios da sala de cinema é muito diferente do clima da sala

---

<sup>77</sup> Morin, 2003, p.164.

de estar da televisão, deixando a desejar certas formas de significação. Na recepção da TV, a narração permanece radicada no cotidiano, se afirma na continuidade e oferece um tipo de significação bem diferenciada.

Considerando as diferentes formas de recepção, por um lado materialmente um mesmo filme “não muda” quando é exibido no cinema ou quando é visto na televisão; por outro, um enquadramento pensado para a tela grande do cinema adaptado à televisão pode mudar a imagem. Williams destaca que o filme na televisão é completamente outra coisa no tocante à sala de exibição. “Uma certa perda - no caso de alguns filmes, efetivamente inaceitáveis – em relação às atuais condições é inevitável, mas para um número considerável de espectadores, o repertório cinematográfico da televisão representa um grande recurso”<sup>79</sup>. Diante disso, as possibilidades de acesso, o modo de interrogar o filme e com ele se relacionar será sempre diverso, pois será sempre determinado pelo contexto em que se inscreve. E isso é um dado importante para pensarmos o contexto desta pesquisa e a inserção do cinema na escola.

Neste sentido, a reflexão crítica sobre as impressões e sensações decorrentes do filme é indispensável, pois a apreensão estética não é simplesmente uma experiência interior, ela nasce a partir de uma troca social, através de instrumentos conceituais construídos em determinada época. Assim, por maior que seja a tentação de qualificar as diferentes experiências, dificilmente saberemos se o entusiasmo dos primeiros espectadores era diferente daquele experimentado hoje. Ou seja, se em termos de produção audiovisual muita coisa está mudando nos últimos anos, a participação estética vai se exprimindo de um modo também diverso, reproduzindo, manifestando e também construindo outras relações. De outra parte, a perspectiva de uma estética continuamente cambiante pode parecer “vertiginosa”. Neste sentido a noção de obra pode ser usada como ponto seguro, como argumenta Sorlin:

Se o juízo se modifica com base na preocupação manifestada em cada época, as obras, invés, permanecem (...) E ainda que o modo de escutar seja um comportamento social que dependa do ambiente e do período, isso não significa que o público não remodele e liberte a obra<sup>80</sup>.

Assim, o modo de sentir, escutar, ver e analisar uma obra pode ser um “comportamento social” entendido no sentido de prática cultural em que a apreensão estética que se abre ao universo da criação solicita as mais diversas áreas, posturas e atitudes. Mesmo que a estética não obedeça a nenhuma lei, a aproximação a diferentes obras pode assumir

---

<sup>78</sup> Talvez aqui entre o componente da repetição, em que não apenas se repete a visão do filme mas se vive de novo de um outro jeito todas as emoções, tendo a chance de elaborar e reelaborar a cada vez que se assiste. Sobre a importância da repetição na brincadeira e nas histórias, ver Benjamin (1984) e Fantin (2000).

<sup>79</sup> Williams, 2000, p.83.

<sup>80</sup> Sorlin, 1997, p.278.

percursos diferenciados. Um conceito ou categoria que ajuda a entender esta relação é o de participação estética formulado por Sorlin. Dele podemos inferir alguns elementos que permitem vislumbrar o cinema em suas possibilidades de fruição, socialização e conhecimento a partir das dimensões estéticas, sócio-culturais e psicológicas.

### 3.4 A participação estética e cinema

Pensar a relação cinema e estética requer entendê-la como parte de uma longa tradição de reflexão teórica sobre as artes em geral, visto que muitos dos antecedentes herdados pela teoria do cinema dizem respeito à estética.

A estética do cinema, por sua vez, baseia-se na longa história da estética em geral. Estética, do grego *aisthesis*, significa percepção, sensação. Como disciplina autônoma, a estética surgiu no século XVIII, como o estudo da beleza artística e de temas relacionados com o sublime, o grotesco, o cômico, o prazeroso. Junto com a lógica e a ética, a estética compõe a tríade de ciências normativas da Filosofia, encarregadas de estabelecer as regras a respeito do verdadeiro, do bom e do belo<sup>81</sup>.

Diferentemente do simples consumo de arte, que também tem seu valor, a participação estética pode manifestar-se como atividade criativa e como inspiração; requer meios expressivos que na maioria dos casos são palavras ou conceitos<sup>82</sup>. Mas a representação de idéias estéticas ultrapassa o conceito, daí a dificuldade em definir a estética, como destaca Pareyson<sup>83</sup>, e a importância de contextualizá-la histórica e socialmente, como sublinha Terry Eagleton<sup>84</sup>.

Com relação à expressão e apreensão do belo através do audiovisual, o trabalho de Sorlin é esclarecedor. Para ele, o ponto que deve ser discutido é a relação que se estabelece

<sup>81</sup> Apesar de não aprofundarmos a discussão sobre estética, interessa-nos entender a possibilidade de formação e experiência estética da criança a partir de sua interação com o cinema.

<sup>82</sup> Sorlin, 1997, p.59.

<sup>83</sup> Segundo Pareyson, a estética, como toda a filosofia, tem um caráter concreto e especulativo ao mesmo tempo: concreto enquanto se move da experiência e especulativa enquanto é própria para refletir sobre a experiência e se constrói além dela tomando-a como próprio objeto, sem reduzir-se ou identificar-se a ele; concreto enquanto seus problemas surgem do contexto da experiência interrogada e especulativo quando se propõe a definir valores, significados, fundamentos. E o que mais conta para ele é que estes dois caracteres são indivisíveis e quando separados perdem a própria natureza. “A estética é constituída do duplo caráter especulativo da reflexão filosófica e o seu vital contato com a experiência: não é estética aquela reflexão, que não é alimentada pela experiência da arte e do belo e se reduz a mero jogo verbal, nem aquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano especulativo, permanece simples descrição” Pareyson, 2002, p.17.

<sup>84</sup> Quanto à obra de arte apresentar contornos sociais e oferecer imagens e representações que muitas vezes contribuem para reforçar a ordem existente, para Eagleton o marxismo deu grande contribuição para a reflexão estética, sobretudo no espaço gramsciano da hegemonia como instrumento de sustentação do poder através do consentimento. Segundo ele, a hegemonia da classe média é o projeto que move a estética desde a Inglaterra setecentista até o pós-modernismo atual, ao mesmo tempo que faz do estético o paradigma do pensamento europeu nesse período. Ver Eagleton 1993.

entre a enunciação de um sistema de significados e a intuição artística. Ele discute o devir do belo no campo audiovisual, integrando o cinema no conjunto de produtos destinados à tela.

Privilegiando a perspectiva da participação ativa dos fruidores, ele pergunta quando e como quem vê e escuta põe em jogo a sua intuição estética. Ele cita Borges, que comparava a obra de arte a uma maçã, dizendo que o sabor não reside no fruto nem na língua mas acontece através do impacto entre a boca e a maçã. E sustenta a idéia de que “a estética nada tem a ver com uma particular qualidade inerente a certas produções audiovisuais: ela se define através de convenções de uma sociedade mas só quem procura consegue construí-la”<sup>85</sup>. Disso podemos inferir que a participação estética é uma relação que se estabelece entre sujeito e obra, não algo imanente. Trata-se de uma relação dialética, e é nessa contradição entre sujeito, elementos da obra em si e para si que ocorre a experiência da significação.

Nuances desse processo podem ser elucidadas a partir do pensamento de Baudelaire:

O belo é constituído por um elemento eterno e invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil determinar, e de um elemento relativo, circunstancial, que será, se quisermos, sucessiva ou combinadamente, a época, a moda, a moral, a posição. Sem esse segundo elemento, que é como o invólucro apazível, palpitante, aperitivo do divino manjar, o primeiro seria indigerível, inapreciável, não adaptado e não apropriado à natureza humana. Desafio qualquer pessoa a descobrir qualquer exemplo de beleza que não contenha esses dois elementos<sup>86</sup>.

Ao longo da história, as mais diversas correntes e escolas filosóficas se depararam com a dificuldade de definir o que seria o belo. Inacessível, indefinível e ao mesmo tempo um ideal, parece inútil tentar descrever o que é o belo. Mesmo quando Paul Valéry considerava o belo como negativo, no sentido de que o termo é vazio e sem contorno, dizia ele que se pode tentar fazer sentir a beleza e exprimi-la, “mas todas as expressões são incapazes de restituir aquilo que a suscita e nós sentimos esta incapacidade como sua autêntica propriedade”<sup>87</sup>.

Por mais enigmática que seja a questão do belo, talvez seja mais fácil entendê-la relacionada com a questão do feio como par indissolúvel. “O belo é uma completude, um raio de eternidade que transcende a história e se põe além da vida, e é o seu oposto, o feio, que reflete a transformação, a fuga do tempo, a incessante decomposição da matéria”<sup>88</sup>. No desenvolvimento da estética do feio, os atos de chamar a atenção para algo diferente, de mostrar ou esconder, de denunciar, revelar e ignorar ainda que pelo confronto, pela tensão, pelo conflito, pelo conformismo ou pelo anticonformismo tiveram papel importante na

---

<sup>85</sup> Sorlin, 1997, p.15.

<sup>86</sup> Baudelaire, 1996, p.10.

<sup>87</sup> Ap Sorlin, 1997, p.19.

<sup>88</sup> Sorlin, 1997, p.21.

construção dos cânones da beleza. E tal estética também envolvia ironia, paródia, deformação, pois configurava incômodo e perturbação<sup>89</sup>.

Se por vezes o belo é “indefinível”, ao mesmo tempo em que envolve sentimentos múltiplos e incertos, valores, estilos e significados construídos na relação que estabelecemos com aquilo que nos toca, seu oposto, o feio, também provoca outras reações de inquietação, remetendo a ritmos, harmonias e composições outras.

Sorlin pondera que a estética não é estudo do belo ou do feio, do grandioso ou do sublime e nem tem um método próprio. Como defini-la então? Ele sugere “considerá-la como uma intuição”<sup>90</sup> e sem propor regras nem modelo de análise, define o que seria um estado mental, uma atitude de abertura voltada para a força de expressão na construção de um percurso estético. Tal percurso seria formado por **intuição** (prazer, gozo e emoção), **juízo/gosto** e **opinião** voltados à construção da **participação estética**. Vejamos a síntese deste seu percurso.

A discussão começa com a intuição. A **intuição** seria aquilo que nos toca, o primeiro momento de impacto e poderia ser abordada com a pergunta: “Na realização daquele quadro, daquele filme, daquele programa, existe alguma coisa que me chama atenção, independente daquilo que transmite ou do modo com que transmite?”<sup>91</sup>. Ou seja, a intuição seria um início, um despertar da atenção do observador decidido a interrogar a obra, incerto sobre o caminho a percorrer e pronto para começar um percurso sem gratificação imediata, mas como possibilidade de descoberta progressiva e pessoal.

O gozo iria além do prazer, sugerindo uma superação, uma sensação de excesso, um esforço e a compensação que tal esforço comporta. Para ele o prazer viria espontaneamente da graça e da clareza da obra, da facilidade do seu significado diretamente acessível. É evidente que poderíamos acrescentar o prazer fruto da conquista através de uma dificuldade de compreensão.

Assim como o gozo, a emoção é um traço característico da experiência estética. A emoção seria um sentido forte, uma sensação intensa e uma necessidade de reação, um “aspecto febril” que se distingue do gozo, que pode ser menos curioso e menos ativo, emoção que se manifesta em situações diversas, frente ao belo, ao feio, à alegria, à desventura, à

---

<sup>89</sup> “Do sublime ao grotesco não há mais que um passo. De uma idéia sublimamente concebida, formulada como *slogan*, a uma obra de arte viva, há muitas centenas de passos” diz Eisenstein (2003, p.203). Discutir possíveis critérios para categorizar, avaliar e definir o que é feio e grotesco em relação ao audiovisual é importante para problematizar as mediações educativas a esse respeito. Neste momento não pretendo aprofundar questões sobre as diferenças entre a estética do feio, do grotesco, do *trash*, que vêm sendo teorizadas no campo.

<sup>90</sup> Sorlin, 1997, p.26.

<sup>91</sup> Sorlin, 1997, p.27.

incerteza, ao perigo e à infelicidade. Emoção que seria motor do desejo que empurra o observador a pôr-se em frente ao objeto com uma atitude indagadora.

Enfim, como ressalta Sorlin, a idéia de intuição define a aproximação estética no seu momento inicial, em que a obra não se impõe por si ao espectador mas provoca a emoção, e o momento estético que inicia com a pergunta que o observador se faz em consequência de sua aproximação intencional.

Como disponibilidade e capacidade de captar um objeto/obra/espetáculo, a idéia da intuição não conhece limites *a priori*, porque é solicitada a partir da aparência sensível e do aspecto com o qual a obra se apresenta. Neste sentido, o olhar não pára nunca e permanece sempre disponível aos confrontos nas manifestações do mundo externo ou nas formas da obra de arte.

Além da intuição, o percurso estético proposto por Sorlin também envolve o **juízo de gosto**, formulado a partir das impressões sutis que a obra nos causa e provoca. Ele cita Kant, para quem grande parte de nosso juízo cognitivo fundamenta-se em critérios iniciais que se desenvolvem no confronto com outras categorias que os identificam ou distinguem<sup>92</sup>. Mas ao fazer esse juízo cognitivo, ao mesmo tempo falamos de nós mesmos e daquilo que nos atingiu, evidenciando alguns aspectos fortes e impactantes e ignorando outros. Ou seja, uma avaliação baseada em confrontos é necessariamente reflexiva e vincula-se a uma operação cognitiva e a uma afirmação pessoal. Mas falar sobre nós e não sobre a qualidade da obra que nos tocou é subjetivo, por isso pode-se dizer que o juízo de gosto tem como base a avaliação pessoal<sup>93</sup>.

No entanto, quando dizemos que gostamos de uma obra pela qualidade poética ou pela análise aprofundada de algo importante, podemos cair no subjetivismo ou no utilitarismo, que se são perfeitamente legítimos, nos distanciam da estética. A esse respeito, Sorlin distingue a apreensão estética da análise dedicada aos produtos culturais, particularmente o estudo textual.

Analisar um filme significa aplicar a ele conceitos elaborados noutro lugar, na lingüística, na sociologia, na psicanálise, para tentar determinar de que modo expressa significados e talvez definir algumas regras fundamentais da linguagem audiovisual<sup>94</sup>.

<sup>92</sup> Para Kant, o juízo de gosto (ou juízo estético) difere do juízo lógico do conhecimento. O juízo de gosto não possibilita o conhecimento científico, visto que este só é possível a partir do juízo lógico. “O conhecimento pertence ao juízo lógico; o juízo de gosto ao contrário refere-se unicamente ao sujeito a representação em que é dado um objeto e não permite conhecer nenhuma propriedade” (ap. Sorlin, 1997, p.41).

<sup>93</sup> Para Sorlin a idéia de subjetividade evoca “fantasia individual” e “puro impressionismo” e por isso ele prefere evitar uma palavra semanticamente muito conotada e dizer que o juízo de gosto tem como única base uma avaliação pessoal, que só se justifica pelo rigor e coerência com que é formulada (1997, p.37).

<sup>94</sup> Sorlin, 1997, p.42.



Muitos estudos cinematográficos se esforçam por serem objetivos, movendo-se do conceito sobre o objeto para ampliar o âmbito de conhecimento, mas a avaliação estético-subjetiva é indemonstrável e exclui generalização, visto que é fundada sobre o exercício individual de uma faculdade de juízo comum a todos os seres humanos, acrescenta Sorlin. Ele destaca que contrariamente ao valor cognitivo que descreve as características do objeto para padronizá-lo, o gosto faz aflorar a diversidade e a multiplicidade de cada obra. E continua dizendo que a mente imaginadora - longe de se contentar com uma impressão agradável, cores e sons cuja percepção é fonte de prazer - aciona uma reflexão e uma elaboração ativa em relação ao objeto particular. Isso ocorre porque cultivamos nossa atenção e, sem nos contentar com a simples sensação, estamos prontos a reconhecer determinadas coisas como belas<sup>95</sup>.

E isso remete ao seu conceito de **participação estética**: “A participação estética é um despertar de sentido não menor que a criatividade e a inteligência, e é também consciência da possibilidade e da resistência dos materiais, e daquilo que constitui a sua qualidade particular”<sup>96</sup>.

Diante disso, perguntando-se pela participação estética nos audiovisuais, ele responde que os filmes e os programas televisivos instruem, distraem, informam e também a escondem, mas que seu valor artístico não é evidente. E não é *a priori* a razão de sua difusão pois, segundo ele, freqüentemente seu valor deixa indiferentes os espectadores e especialistas, que para captá-lo necessitam mergulhar na obra, naquilo que há de original (e que respeita o seu modo único de inserir-se aos dados sensíveis).

Reconhecer a força estética de um filme requer que se exprima um juízo do qual todos estejam em grau de reconhecer a pertinência mas também requer que se refaça o percurso da obra, que se encontre prazer em explorar os elementos que usa e o modo em que se unem no todo. O juízo significa uma condição de posse mas não é o momento final de um esforço para participar da criação<sup>97</sup>.

Esta “condição de posse” é construída a partir do contato com a obra, e quanto mais oportunidades de interações com obras diversificadas a pessoa tiver, mais condições de desenvolver o juízo de gosto ela terá. Se a participação estética se constrói no encontro do

---

<sup>95</sup> Na interpretação que Sorlin faz de Kant, o gosto seria o resultado de uma educação que o observador se põe a si mesmo e de uma reflexão sobre os próprios critérios de juízo. Estes amadurecem quando inventividade, racionalidade, espontaneidade e inteligência chegam a um ponto de equilíbrio cuja potência da imaginação é capaz de criar uma segunda natureza com os materiais que a mesma natureza lhe oferece. E esta belíssima lição de Kant, que permite “entender que a estética não é conhecimento e não pode demonstrar nem oferecer modelos, deixa uma sensação de incompletude” (Sorlin, 1997, p.43).

<sup>96</sup> Sorlin, 1997, p.44.

<sup>97</sup> Sorlin, 1997, p.45.

sujeito com a obra, precisamos pensar nas condições desses encontros, e Sorlin recorre a Bourdieu, para quem “o juízo do gosto constitui a manifestação suprema da distinção”<sup>98</sup>. Considerando a desigual distribuição de recursos, ao reconhecer a excelência do gosto as pessoas se distinguem e diferenciam do quem pretendem manter distância, diz ele. E os modos de vestir, morar e divertir seriam alguns signos de distinção, visto que o gosto manifesta o pertencimento a uma classe social<sup>99</sup>.

Assim, o juízo de gosto não é absoluto, pois é sempre determinado pelo contexto sócio-cultural num horizonte de pré-concepções ou de pré-compreensões em que se constrói. Neste sentido, o gosto expresso através do juízo demonstra o modo com que se organizam os próprios momentos de divertimento e corresponde aos *habitus* sociais consolidados em que as preferências se dispõem na mesma ordem hierárquica válida para os grupos sociais, perpetuando a distância já existente através do modo de usar o dinheiro, o tempo e os momentos livres.

Num terreno de conflitos sobre o exercício de poder no plano simbólico e no plano prático, nosso gosto seria um mecanismo regulado no universo em que vivemos e se exprimiria através dos pontos de vista e dos posicionamentos críticos, no confronto entre os imperativos sociais e as inclinações pessoais. Assim, a construção da **opinião** estética entendida como interpretação da obra também está imersa neste contexto de relações e sua expressão implica o “duplo risco” de isolamento e erro e, apesar de ser um investimento em que os benefícios são proporcionais aos riscos que se corre, qualquer um está em condições de opinar. Embora seja arriscado dizer se a obra é esteticamente bem-sucedida, o que seria uma obra bem-sucedida esteticamente? Uma obra que provocasse emoções, que suscitasse inquietações, reflexões e interpretações criativas? Uma obra que deixasse suas marcas e permanecesse no tempo em algum âmbito de consenso?

Para exprimir uma opinião estética de definição pessoal, o valor do grupo interfere na construção do gosto - e essa noção é útil para pensarmos a pesquisa de campo que fizemos -, que também envolveu a hereditariedade no sentido de o ambiente circundante já ser portador de modelos estéticos que constroem o capital cultural e que distinguem os grupos.

Diante do que foi visto, poderíamos sintetizar assim os momentos da participação estética: a **intuição** seria o momento inicial da **percepção**, que provoca prazer, gozo e

---

<sup>98</sup> Bourdieu, 1983, p.3.

<sup>99</sup> Estendendo tal raciocínio para o audiovisual, “alguns desprezam os filmes fáceis, que contam uma história, e preferem produtos ascéticos, feitos de fragmentos com diálogos esparsos em imóveis (planos gerais) ou sobre uma tela escura. E sem discutir o prazer que este tipo de espectadores experimenta, eles optam por uma prática limitada, exigente, que só eles apreciam e que incontestavelmente os distingue” (Sorlin, 1997, p46) .

emoção; no momento do **juízo** essa **percepção** seria **relacionada** a uma **idéia de beleza**; e a **opinião** seria o momento interpretativo, a avaliação *a posteriori*. Ou seja, a experiência estética tende a evidenciar e exprimir aquilo que na obra provoca uma intuição e desperta emoção. É manifestada por um juízo expresso através de uma opinião. Assim, a participação estética, que se vale antes de tudo da sensibilidade, não possui garantia nenhuma de que vai ocorrer, uma vez que é construída e atua quando é suscitada em quem a experimenta (como acontece com outras práticas também).

A sensibilidade do observador pode ser traduzida em cada gesto e cada manifestação e não se refere apenas a uma circunstância que exprime códigos e elementos da produção audiovisual, pois amplia os modos de ver e perceber tais elementos. Neste sentido, para Sorlin, a participação estética não desconsidera o esforço analítico que permitiu progressos notáveis na exploração das potencialidades da obra. E sem confundir pontos de vistas diferentes, é possível considerar suas influências recíprocas e entender como e por que a estética pode ser útil para a semiologia, a narratologia e outras disciplinas a que o âmbito fílmico faz referência<sup>100</sup>.

Embora muitas vezes a tentação de recusar o rigor em nome da sensibilidade e da criatividade seja grande, a invenção e sua multiplicidade de formas não implicam necessariamente em improvisação a desordem, destaca Sorlin. Contra tais “ilusões espontaneístas” ele lembra que nenhuma obra, mesmo a mais imprevisível, se coloca completamente fora da regra. Ele acrescenta que tanto a criação como a rotina fundam-se sobre um determinado material e necessitam um mínimo de dados comuns da experiência, do tempo, do espaço, numa relação de continuidade e inferência que transcende mas não ignora. Tal raciocínio também é válido para a semiologia e outros tipos de análise sistemática em que o objeto faz parte de uma série à qual também escapa e não se pode esperar captá-lo senão conjugando intuição e indagação analítica, pois “esta coisa que sinto e que gosto é um desafio que quero aceitar, acolhendo tudo aquilo que nela vai além da regra”<sup>101</sup>. Assim, sem pretender tornar-se uma ciência, a estética deve ser capaz de impor-se um mínimo de rigor, diz o autor, pois à diferença de outras disciplinas estruturadas, a estética não se deixa capturar, não está localizada num campo específico e particular já que pertence a todos.

E a beleza deste percurso é que cada espectador, por mais desatento ou seguro que seja em sua aproximação, deixa-se envolver naquilo que nem sempre o filme explicita. O filme com sua história, seus significados e sua linguagem procura antes de tudo uma apaixonante e

---

<sup>100</sup> Sorlin, 1997, p.283.

<sup>101</sup> Sorlin, 1997, p.286.

co-envolvente ilusão de imediaticidade através de suas cores, formas, movimentos, sons. Porém, neste processo da participação estética, o espectador pode ser tomado por uma força misteriosa, experimentando uma sensação de distanciamento em relação àquilo que é proposto. A aparência do mundo à qual o espectador está habituado, os sinais e as representações do seu cotidiano parecem diferentes, fora do lugar, e essa sensação não coincide com qualquer hábito de padronização. É uma quebra de regras que pode se aproximar das alegorias, tal qual mônadas que, ao captar o instante, como janelas que se abrem para o inusitado e o insignificante, retiram dali os elementos da significância<sup>102</sup>.

Enfim, emoção, prazer, gozo e intuição são condições preliminares e necessárias à participação estética, pois o espectador tocado pelas qualidades do filme pode deixar-se seduzir pelo envolvimento suscitado nesse momento. Mas essa apreensão estética inicial também pode permanecer de alguma forma nele e transformar-se. Quando aparece o desejo de refazer ou repetir o caminho “apenas” pelo prazer provocado ou de recompor o percurso para captá-lo melhor, isso pode ser entendido como um momento de transição. Quando há o interesse em alguma forma de elaboração na participação estética, neste momento intervém o juízo, que junto com a reconstituição do objeto reativa as impressões que produziu no sentido de uma intencionalidade que atua para ir além, para analisar e conhecer. Apoiado nesse reconhecimento, a apropriação se manifesta em forma de interpretação, opinião e possível (re)criação, fruto da ambigüidade e da dinâmica deste percurso estético que envolve também a identificação-negação do espectador que utiliza e nega e a interpretação-recriação que o espectador avalia e da qual se apropria. Cores, timbres, luzes, gestos e histórias estão presos em oscilações permanentes entre aquilo a que o filme se refere e a impressão que ele suscita, e muitas vezes adquire vida própria, desenvolvendo-se, modificando-se, completando-se e contradizendo-se na imaginação de cada espectador. Esse percurso pode ser sintetizado na idéia de Sorlin:

A obra de arte é um desafio e uma provocação para a inteligência, e suscita prazer e emoção, despertando no espectador a convicção de que é possível, ou melhor, de que é necessário não se limitar às primeiras impressões, e pôr-se, ao contrário, mais profundamente em relação com ela<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> O conceito de mônada usado por Benjamin refere-se a uma noção que indica que a própria totalidade é alcançada no objeto e não só numa ordem universal, exterior aos objetos particulares. Para Gagnebin, mônada trata “da idéia de totalização a partir do próprio objeto e nele, da referência a uma pré e pós-história irreduzíveis ao desenvolvimento cronológico da *Entstehung*, que ele lhe seja anterior ou posterior”. Ver Gagnebin, 1994, p.14.

<sup>103</sup> Sorlin, 1997, p.59.

Esse entendimento de Sorlin aproxima-se da idéia de Gadamer, para quem a linguagem da arte é exigente e interpeladora:

A arte não se oferece livre e indeterminada à interpretação que vem da disposição e do ânimo, mas nos interpela com significados bem determinados. E o que há de maravilhoso e misterioso na arte é que essa interpretação determinada não representa um grilhão para o nosso ânimo, mas justamente abre o espaço de jogo da liberdade lúdica de nossa capacidade de conhecimento<sup>104</sup>.

Para Gadamer, o caráter da obra de arte parece ser aquele feito para tornar-se uma *Erlebnis* estética, em que a potência da arte provoca um impulso único na pessoa que a experimenta num momento de sua vida, reportando-se ao mesmo tempo à totalidade de sua existência. Ou seja, a arte como algo que se transforma em vivência não apenas quando foi vivenciado, “mas que o seu ser-vivenciado teve um efeito especial, que lhe empresta um significado permanente. O que se torna uma ‘vivência’ desse modo ganha um *status* de ser totalmente novo na expressão da arte”<sup>105</sup>.

### 3.5 Modos de ver filmes no cinema e na televisão

Vimos que a participação estética não nasce do conhecimento da regra, mas é despertada no encontro com a obra original como momento inicial sem se limitar a isso. Diante disso, como pensar o encontro da criança com o filme na televisão? Afinal, a televisão penetrou profundamente na vida pública espetacularizando a sociedade de forma que nada mais lhe possa ser exterior: “Tudo o que acontece de alguma forma pressupõe a sua mediação, acontece portanto para a tevê”<sup>106</sup>. Para ele, o que não passa pela mídia eletrônica torna-se estranho ao conhecimento e à sensibilidade do homem contemporâneo. Além disso, no contexto brasileiro atual, a maioria das crianças só tem acesso aos filmes via mediação da televisão, do videocassete e mais recentemente do DVD. Assim, precisamos discutir as especificidades dos meios, os diferentes modos de ver e assistir filmes na sala de cinema ou na televisão e refletir sobre o que estas relações possibilitam e impedem em termos de construção do significado e de experiência estética.

Diante destas tantas diferenças entre cinema e televisão e das diversas possibilidades de participação estética que eles oferecem, a diferença entre assistir a um filme no cinema e

<sup>104</sup> Gadamer, 1997, p.94.

<sup>105</sup> Gadamer, 1997, p.106. Para ele, “vivenciar significa, de início, ‘ainda estar vivo, quando algo acontece’. A partir daí, a palavra ‘vivenciar’ apresenta o tom da imediatez com que se aprende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta o credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O vivenciado (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*)” (p.105).

na televisão continua sendo um terreno de conflitos, pois considerar o cinema (como arte, dispositivo e linguagem) e os filmes em espaços diferenciados daqueles para os quais foram pensados modifica a forma de apreensão estética. Se o significado da obra é o todo, cada vez mais estudos apontam a importância do contexto de fruição no processo de significação e apreensão estética.

Assim, o cinema envolve todo o contexto em que se assiste ao filme e significa muito mais do que “apenas” o ato de ver o filme. Assistir a um filme em casa ou na escola, na televisão ou em fita de vídeo envolve variáveis que modificam a forma de percepção e significação. O contexto de fruição é outro, a luz do aparelho de TV é diferente, a perspectiva interna da imagem é diferente, a atenção é diferente, o espaço é outro<sup>107</sup>.

A perspectiva da semiopragmática de Casetti e Odin estuda como os filmes e suas linguagens produzem sentidos e influenciam os espectadores a partir dos diferentes contextos<sup>108</sup>. Casetti fala em um “pacto comunicativo” que envolveria a negociação, a interação e a cooperação pragmática que ocorrem entre texto e espectadores. E para Odin, o espaço de comunicação constituído pelo produtor e pelo espectador de cinema é extremamente diferente, indo do espaço pedagógico da sala de aula, passando pelo espaço familiar do filme assistido em casa, e chegando até o espaço ficcional e de entretenimento da cultura midiática<sup>109</sup>.

Estudando a relação entre filme e contextos de leitura na abordagem semiopragmática, Odin elabora uma série de modos de produção de sentidos que reconduzem a diversos **modos de leitura** que os espectadores utilizam e aos efeitos que podem alcançar, assim referenciados em Casetti<sup>110</sup>:

- *modo espetacular*: ver o filme para fazer distrair o espectador, visão de um espetáculo mais que uma história, como por exemplo a sensação dos filmes de evasão;

---

<sup>106</sup> Machado, 1988, p.8.

<sup>107</sup> Poderíamos comparar com a experiência de ver a pintura de um quadro num museu e ver sua reprodução em fotografia. Parece que na TV perde-se a aura da obra de arte (mesmo que o cinema pela sua reprodutibilidade técnica seja considerado arte sem aura).

<sup>108</sup> O movimento da semiopragmática se insere numa perspectiva da semiótica revisitada, que está menos interessada no estudo sociolinguístico sobre os espectadores concretos do que na disposição psíquica do espectador durante a experiência cinematográfica, preocupando-se com os espectadores, no sentido que o filme deseja e não tanto como são na vida real. Para Odin, o objetivo da semiopragmática é mostrar os mecanismos de produção de significado, compreender como o filme é compreendido, e nessa perspectiva, tanto a produção quanto a recepção de um filme são atos institucionais que envolvem papéis moldados por uma rede de determinações produzidas pelo espaço social mais amplo, já que produção e a leitura de filmes são constitutivas de práticas sociais (Stam, 2003, p.280).

<sup>109</sup> Ap. Stam, 2003, p.280.

<sup>110</sup> Casetti, 2004, p.281.

- *modo ficcional*: ver um filme para fazer o espectador vibrar e sentir ao ritmo dos eventos, participando das vivências dos personagens;
- *modo fabulizante*: ver um filme para extrair uma lição da mensagem da narração proposta, como por exemplo os filmes que pretendem convencer através da história;
- *modo documentarizante*: ver um filme para informar-se sobre a realidade das coisas do mundo, fazendo perceber o filme como documento da realidade, como por exemplo os filmes históricos, etnográficos e documentários;
- *modo argumentativo/persuasivo*: ver um filme para convencer através de um conjunto de lições, visando a elaborar um discurso, como nos filmes didáticos que possuem fins educativos e escolares;
- *modo artístico*: ver o filme destacando a produção de um autor, como os filmes de arte;
- *modo estético*: ver o filme interessando-se pelo trabalho em termos de imagens e sons, olhar presente em filmes experimentais;
- *modo energizante*: ver o filme para vibrar ao ritmo das imagens e dos sons sem preocupar-se tanto com os conteúdos, como em videocliques e filmes musicais;
- *modo privado*: ver um filme que produz efeito de retorno à vivência pessoal, familiar ou de grupo a que se pertence, reforçando a identidade e a coesão, como por exemplo os que também podem ser vistos e realizados na escola, associações e centros culturais.

Esses modos são conhecidos e praticados tanto pelos autores como pelos espectadores, pois ambos intervêm no filme para dar-lhe corpo e expressão. Mas não são excludentes e podem ser mobilizados simultaneamente em diversos níveis, pois a sua hierarquização depende do texto e do contexto de leitura, como relata Odin.

Considerando que os sentidos se constroem em contextos sociais definidos, eles serão diferenciados conforme seu “lugar institucional”, sendo que “a instituição é um espaço social que dita regras de comportamentos: diz quais procedimentos a aplicar e quais sentidos dar ao filme”<sup>111</sup>. O autor esclarece que a instituição “cinema comercial” envolve o modo espetacular, ficcional e energético; a instituição “pesquisa” promove o modo artístico e estético; a instituição “família” propõe o modo privado e a instituição “didática” prioriza o modo documentário e argumentativo.

Para Elena Mosconi, o modo ficcionalizante é o modo de produzir sentido mais natural e típico da fruição em sala cinematográfica<sup>112</sup>. Ela pergunta quais dos modos podem ser aplicados em situações cinematográficas do tipo educativas. Fazendo referência a Odin, ela

---

<sup>111</sup> Casetti, 2004, p.282.

<sup>112</sup> Mosconi, 2005, p.115.

sugere que seriam principalmente os modos fabulizantes, o modo argumentativo, o modo documentarizante e o modo privado.

Embora considere que todos os modos de ver podem ser educativos e que com a mediação adequada todos os modos podem estar presentes num contexto formativo, discutirei tal questão nas considerações finais. Por enquanto nos interessa pensar o modo ficcionalizante e o privado, que parecem ser os que mais se aproximam da discussão entre os modos de assistir a um filme na instituição “cinema comercial” e “televisão”. Aliás, não deixa de ser intrigante que esse modo de ver os filmes não tenha sido contemplado pelos autores acima citados, o que pode sugerir que a televisão estaria implícita no modo privado ou então que essa seja uma lacuna na reflexão citada.

Se a instituição regula e subordina os modos de leitura, o papel do texto diminui ou se reduz, dificultando uma possível leitura desviante. Para Mosconi, “parece impossível encontrar um sentido imanente no texto em favor do contexto de leitura”<sup>113</sup>. Mas não poderiam as duas coisas operar juntas? Afinal, como vimos anteriormente, uma visão dialética da experiência estética envolve o objeto em si, o sujeito e a relação que se estabelece entre eles num dado contexto. Acreditar que o contexto determine tudo pode absolutizar tal relação, relativizar o texto e até mesmo minimizar as subjetividades que são construídas a partir da interação com o filme.

No entanto Casetti explica a importância de dar ao texto e ao contexto sua real importância, destacando a duplicidade da relação entre eles. Se de um lado o texto recupera seu peso sendo ponto de partida e chegada, de outro o contexto mantém seu papel dando ao texto os perfis com que se apresenta para ser decifrado. Ou seja, “é o texto que motiva a exploração do contexto, mas é o contexto que faz do texto aquilo que este é”<sup>114</sup>.

Nestes contextos que fazem sua história, o cinema vem tentando adequar a técnica e a linguagem às exigências das formas com que o espectador responde ao filme nas novas e múltiplas condições de recepção que o levam à identificação com os personagens, a amá-los ou odiá-los. Diante disso, em que medida os espaços de comunicação e de produção de significados extremamente diversos - como cinema, casa e escola - asseguram condições de construção de sentidos autônomos?

Comparando o cinema à televisão, Metz conclui que, em que pesem as diferenças tecnológicas, as diferenças de estatuto social e as diferenças de recepção (tela grande do

---

<sup>113</sup> Mosconi, 2005, p.116.

<sup>114</sup> Casetti, 2004, p.284.



cinema x tela pequena doméstica, atenção concentrada x atenção dispersa)<sup>115</sup>, eles constituem praticamente a mesma linguagem. Por compartilharem importantes procedimentos lingüísticos (escalas, sons, créditos, efeitos sonoros, movimento de câmera), para o autor os dois sistemas seriam vizinhos, pois os códigos específicos pertencentes a ambos são mais numerosos e significativos do que os não pertencentes<sup>116</sup>.

Distinguindo o cinema de outras mídias em relação a seus meios expressivos, Metz enfatizava que é justamente a natureza “imaginária” do significante fílmico que faz dele um catalisador tão poderoso de projeções e emoções. Também os teóricos psicanalíticos, interessados na dimensão psíquica da “impressão de realidade” do meio cinematográfico, buscaram explicar o imenso poder do cinema sobre os sentimentos humanos.

A capacidade de persuasão do dispositivo cinematográfico foi analisada como resultado de um conjunto de fatores - a situação cinematográfica (imobilidade, escuridão) e os mecanismos enunciativos da imagem (câmera, projeções óticas, perspectiva monocular) - todos os quais induzem o sujeito a projetar-se na representação<sup>117</sup>.

Certos efeitos subjetivos destes fatores perdem sua especificidade e sua importância quando vistos na televisão, e tal poder de persuasão e impressão de realidade perdem muito de sua força no contexto televisivo doméstico ou escolar<sup>118</sup>.

Estudos de cinema mais recentes readequaram a teoria do dispositivo visando a considerar a assistência de filmes não apenas na sala clássica ou no Cineplex, mas também nos vídeos em casa, nos aeroportos, aviões e ônibus. O tipo de atenção concentrada dedicada à imagem de alta definição em sala escura distingue-se radicalmente do tipo de recepção dispersa que ocorre no contexto doméstico ou dentro de avião ou ônibus. E embora o conceito de atenção venha sendo redimensionado nas novas gerações em razão da interação simultânea de vários meios, a atenção que o contexto da sala de cinema propicia é decisiva para a significação do filme.

A intensidade dos fenômenos cinematográficos de projeção - que pode ser entendida no seu duplo aspecto: projeção do filme na tela e projeção imaginária do espectador - e identificação está relacionada à participação psíquica e afetiva. Não podendo exprimir-se em

---

<sup>115</sup> Poderíamos acrescentar a inclusão de propagandas na TV comercial e, se quisermos ir além, as paradas, os avanços e recuos propiciados pelo vídeo como mais alguns elementos na diferenciação cinema e TV.

<sup>116</sup> Ap. Stam, 2003, p.142.

<sup>117</sup> Stam, 2003, p.185.

<sup>118</sup> Para Stam, a insuficiente atenção dos Estudos Culturais em relação à especificidade midiática - pois não focalizam apenas um meio particular como o cinema, mas sim o espectro mais amplo das práticas culturais - determina uma negligência para com as formas com que os diferentes meios (cinema, vídeo) geram prazeres e efeitos específicos.

atos, a participação interioriza-se nas subjetividades. No contexto da sala de cinema, a “obscuridade” ou escuridão está organizada para “isolar o espectador”, como diz Morin, ou para “embrulhar em negro”, como diz Epstein, e ativar a participação da projeção-identificação. Isolado, mas no meio de uma “alma comum”, de uma participação coletiva que amplifica sua participação individual, o espectador, segundo Morin, pode estar ao mesmo tempo isolado e em grupo, condições contraditórias e complementares, favoráveis à sugestão. “A televisão caseira não se beneficia desta enorme caixa de ressonância: expõe-se à luz, entre objetos práticos, a indivíduos cujo número dificilmente chega para formar grupo”<sup>119</sup>.

Para Morin, o espectador das salas de cinema é um sujeito passivo em estado puro:

Quando os prestígios da sombra e do duplo se fundem na tela branca de uma sala noturna, perante o espectador, enfiado no seu alvéolo, mônada fechada a tudo, exceto à tela, envolvido na placenta dupla de uma comunidade anônima de obscuridade, quando os canais da ação se fecham, abrem-se então as comportas do mito, do sonho e da magia<sup>120</sup>.

Diante disso, como pensar a respeito das novas formas de atenção e interação do “Pós-cinema”, da Teoria Digital e dos Novos Meios?<sup>121</sup> Que possibilidades instigantes as ambigüidades sociais das novas tecnologias abrem para o cinema?<sup>122</sup> Veremos mais adiante como tal questão aparece no olhar das crianças a partir de suas relações com os modos de assistir aos filmes em diferentes meios.

Todavia, além das questões específicas do meio, há a questão do ritual específico de ir ao cinema, que envolve uma preparação, uma saída, um passeio, ver gente, assistir ao filme ao lado de outras pessoas, enfim compartilhar emoções que fazem a grande diferença do meio cinema em relação à televisão. O distanciamento, o estranhamento e a escuridão que o espaço

<sup>119</sup> Morin, 2003, p.156.

<sup>120</sup> Morin, 2003, p.185.

<sup>121</sup> Se qualquer discussão sobre os novos meios deve considerar seus usos e potencialidades em tempos e espaços específicos, eles sugerem vantagens e limitações. Um dos limites é que a democratização midiática se limite apenas a uma minúscula esfera de privilegiados e que o acesso diferenciado está criando mais um tipo de exclusão, fazendo com que muitos teóricos se posicionem parafraseando Gramsci: “pessimismo do *hardware* e otimismo do *software*” (Stam, 2003, p.357).

<sup>122</sup> Stam destaca que o CD-ROM *Immemory*, de Chris Marker, contrasta com o cinema, que é “maior que todos nós”, com a TV, onde “se pode ver a sombra de um filme, o vestígio de um filme, a nostalgia, o eco de um filme – mas jamais um filme” 2003, p.357. Em relação às profecias e especulações sobre presente e futuro, muitas são as possibilidades de pensar as novas relações de olhar/sentir que a tecnologia pode acessar futuramente. Ainda que hoje seja ficção, pode se pensar além da 3ª dimensão, imaginando a possibilidade do toque e sensações corporais aliadas ao ato de olhar. Na conferência “Ficção cinematográfica e impressão de realidade” no II Colóquio Filosofia e Ficção realizado na UDESC em novembro/2004, o Prof. Dr. Mauro Pommer afirmava que o cinema virtual pode alertar outros sentidos, principalmente a simulação do tato, fazendo o público futuro pensar “como os antigos achavam realista se não podiam pegar nele?” E além disso, podemos pensar nas possibilidades que envolvem projeções simultâneas via satélite com altíssima definição monitorando as reações do público até as profecias que prevêem o fim do cinema por desatualização ou inadequação tecnológica. Sobre cinema presente e futuro, ver Lever, p.265.

da sala de cinema permitem construir a partir da evasão do tempo-espço que propicia, estão longe de poder ser reproduzidos na televisão e no ambiente doméstico ou escolar. Então, qual a importância deste distanciamento na construção de significados?

Cada vez me convenço mais de que a emoção do filme poderá estar presente tanto na sala de cinema quanto diante da televisão, mas será completamente diferenciada. Não se trata da mesma experiência nem possibilita as mesmas formas de participação estética, de construção de significação e de apropriação. Além de uma situação envolver o fascínio da sala escura do cinema e outra fazer parte do cotidiano doméstico ou escolar, muitos outros fatores contribuem para que o filme seja percebido de forma diferenciada.

Se o filme é arte e mercadoria, por uma questão conceitual permanece sendo isso em qualquer meio, mas se estamos prestando atenção à dimensão integral da experiência, a mudança no contexto de recepção muda a forma de as pessoas com ele se relacionarem, sendo a meu ver, contraditoriamente, as duas coisas. Se isso continua a ser arte, é difícil avaliar. Talvez a fala das crianças mais adiante nos ajude a responder...



Giulia, 9, SSCCB



Dirlen, 10, EBVMS

“Para mim, a idade apaixonante, a que oferece maiores possibilidades cinematográficas, situa-se entre oito e quinze anos, idade do despertar da consciência, da pré-adolescência”

François Truffaut

*“Eu gostei porque tu ‘perguntasse’ umas coisas do filme, o que eu gostei, o que eu gosto” (João Pedro, 9)*

*“Ninguém nunca tinha me perguntado o que eu achava dos filmes e aqui a gente falou sobre tudo isso” (João Gustavo, 9)*

*“É, a gente falou de amor, de tristeza, de paixão” (Gabriel, 9)*

*“Eu gostei de a gente falar mesmo de coragem” (Fabrício, 9)*

## Capítulo 4: Cinema e Educação

*“Cinema para mim é diversão, é aprender e dar muita risada”*  
(Letícia, 8)

*“Alcuni film contengono insegnamenti di vita; quando un film ci piace particolarmente prendiamo ‘spunto’ da esso per superare difficoltà”<sup>1</sup>* (Sara, 9)

A partir da relação entre mídia-educação e cinema, neste capítulo discutiremos a importância da educação cinematográfica na escola e algumas experiências de cinema e educação em diferentes contextos. Considerando a possibilidade da compreensão criativa na análise fílmica, problematizaremos a questão da qualidade das produções culturais para crianças, apresentando um roteiro para pensar critérios de escolha de filmes em contextos educativos.

### 4.1. Mídia-educação e cinema

O cinema no contexto da mídia-educação pode ser entendido a partir das diversas dimensões vistas anteriormente - estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas - inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema<sup>2</sup>. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. Vimos, por exemplo, que a experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia. Além disso, os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que o texto fílmico possa atuar diferentemente conforme o contexto.

---

<sup>1</sup> Alguns filmes contém ensinamentos de vida. Quando gostamos de um filme particularmente, podemos ter elementos impulsionadores para superar dificuldades.

<sup>2</sup> Entre os diversos autores que trabalham o duplo aspecto do cinema como instrumento e objeto de estudos na educação, podemos citar Jacquinet (1999), Eugeni (1999) e Rivoltella (2005), que veremos mais adiante.

O cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada. Rivoltella distingue quatro épocas ou idades que ajudam a entender o papel do cinema na educação na Europa e no conjunto de sua relação com os outros meios<sup>3</sup>:

A **idade do texto impresso** (presente sobretudo na Inglaterra dos anos 30, refere-se aos textos impressos, gibis, romances e outros produtos da indústria cultural que são confrontados com produtos da considerada alta cultura, da tradição e da cultura literária); **a idade do cinema** (presença marcante na década de 60, quando a mídia-educação descobre o cinema a partir do trabalho teórico das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen*, versando sobre a política dos autores, sobre o enfoque semiológico<sup>4</sup> e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes, círculos de cinema, *cineforum*, que envolviam a projeção de filmes para um público com um projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema); **a idade da televisão** (a partir do consumo televisivo de massa, a mídia-educação focaliza sua intervenção na televisão como dispositivo e como oportunidade de socialização, espaço de negociação cultural e investimento emocional. O debate social que critica a TV por “ser violenta”, explorar a sexualidade e promover consumo através da publicidade fortalece esse ponto); e **a idade do computador e da Internet** (sobretudo a partir dos anos 90, quando o computador passou a ocupar um espaço cada vez maior na prática social e conseqüentemente no ensino-aprendizagem escolar, exigindo uma reflexão dos educadores sobre as diversas possibilidades de interação que propicia. A navegação é examinada em seus diversos sentidos, desde a configuração da rede como um “cenário de ação” para situações sociais e comunicativas geradoras de aprendizagens, até o dos riscos e ameaças que *sites* pornográficos e de pedofilia representam).

A mídia-educação trabalha com a atualidade, e diante dessas “idades” poderíamos perguntar em que medida trabalhar com o cinema-educação hoje significaria retrocedermos à “idade do cinema”. Significaria trabalhar com algo ultrapassado e démodé? Não, se pensarmos no “paradigma ecológico” da mídia-educação que vimos no capítulo 2 a partir de uma concepção integrada, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, conforme o objetivo pretendido. Ou seja, articular as propostas educativas com as exigências do ambiente

---

<sup>3</sup> Rivoltella 2002, p.134-5.

<sup>4</sup> A revista *Cahiers du Cinema*, publicação francesa, trazia artigos de diretores e críticos como André Bazin, François Truffaut e Jean-Luc Godard defendendo o reconhecimento da autoria dos diretores cinematográficos. A revista *Screen*, publicação inglesa, tinha, por sua vez, enfoque semiótico, fazendo análises ideológicas e psicológicas dos filmes.

comunicativo a partir de cada inovação tecnológica, integrando-as umas nas outras. Nesse sentido, diversos autores têm trabalhado a relação da criança com os meios no âmbito da “ecologia cultural”. Em sua filosofia da mídia, Taylor e Saarinem afirmam que “lidar com as crianças significa aceitar a responsabilidade de criar e sustentar estruturas e trabalhos em rede para manutenção da vida. Na cultura dos meios isso significa agir no meio ambiente eletrônico em que nossas crianças estão destinadas a viver”<sup>5</sup>.

Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles, pois saber trabalhar com, sobre e através de todos os meios faz parte da análise do contexto de necessidade e da leitura de grupo. De acordo com o paradigma ecológico, trabalhar educativamente com as mídias significa saber perguntar, ler e interpretar o que o grupo precisa, identificar suas faltas e ir além da aparente vontade e do fugaz interesse para trabalhar no plano da necessidade, e então organizar intervenções, encaminhamentos e devoluções que permitam a constante avaliação e reflexão do processo.

Nessa perspectiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso da sala informatizada ou do laboratório multimídia, e sim que a criança atue nesses e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito – e a relação com a natureza como espaço fundamental através do qual se criam e constroem sentidos.

Diante disso, o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa.

Discutindo sobre o ensino com os meios, Jacquinet ressalta a importância de considerar não só a mensagem como a manifestação da linguagem específica e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas também como discussão socialmente situada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo”<sup>6</sup>. Ela diferencia os gêneros dos produtos midiáticos entre os “autênticos”, que seriam os audiovisuais feitos especificamente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados na escola mas que não foram produzidos para esse fim. Nestes casos, os professores devem ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’

---

<sup>5</sup> Taylor e Saarinem, 1994, p.51.

<sup>6</sup> Jacquinet, 1999, p.12.



com suas dimensões tecnológica, econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos”<sup>7</sup>.

A relação entre o texto e suas condições de existência e usos acontece numa situação comunicativa que é definida por diferentes contextos, explica Casetti<sup>8</sup>: o texto comunicativo (constituído por uma série de discursos); o contexto circunstancial de um texto (constituído por sua colocação espaço-temporal); o contexto existencial de um texto (constituído por horizontes, saberes e práticas sociais); o contexto institucional de um texto (âmbito institucional); o contexto transtextual (referentes textuais); e o contexto de ação (atores, estados psicológicos e ações).

A natureza plural do texto é composta de discursos que constituem a situação comunicativa, e o contexto também comunica. Por exemplo, na instituição escolar o filme vai ser mediado por diversos fatores, pois “a instituição assegura a sintonia entre emissor e receptor, mas regula também a sua distonia”<sup>9</sup>. Assim, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático assemelha-se a um mesmo objeto que muda de pele, pois uma ficção espetacular pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em dois espaços sociais diferentes relativos ao espetáculo e à escola, como ressalta o autor.

O contexto institucional atua a partir de regras heterogêneas, comportamentais, éticas e sociais quanto ao modo de assistir. A audiência ocorre no contexto circunstancial de um tempo e espaço específicos, que por sua vez se referem a um contexto existencial de que o filme trata e que as pessoas trazem para significar. Nesse processo o contexto transtextual explica e acompanha a trajetória do filme e o horizonte em que foi pensado, produzido e consumido e que no contexto de ações pode se constituir em discurso.

Nessa relação cinema-educação, texto e contextos se inter cruzam e o texto fílmico será um “dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais”<sup>10</sup>. Tais saberes podem ser entendidos de duas formas: um saber-objeto, que diz respeito aos conhecimentos, e um saber-instrumento, que diz respeito às competências. Eugeni distingue ainda quatro áreas de saberes sociais:

- saber histórico: conhecimento da história e da dimensão coletiva do agir em dado momento histórico;
- saber privado: conhecimentos e competências para agir na dimensão cotidiana da existência;

---

<sup>7</sup> Jacquinot, 1999, p.11.

<sup>8</sup> Ap. Mosconi, 2005, p.117.

<sup>9</sup> Casetti, 2004, p.282.

<sup>10</sup> Eugeni, 1999, p.7

- saber textual e intertextual: competências e conhecimentos derivados de textos de vários gêneros: livros, revistas, rádio, cinema, televisão;
- saber metatextual: conhecimentos e competências que orientam a relação do sujeito com os textos: cânones, rituais de fruição, competências tecnológicas específicas necessárias ao consumo, postura interpretativa e crítica, etc.

E é nesta rede de saberes que o cinema como instrumento e objeto da ação pedagógica pode atuar na construção da experiência da significação.

#### 4.2 Educar para o cinema na escola

Diversos autores argumentam em favor da inserção do cinema no ensino e inúmeras experiências em diferentes contextos sócio-culturais - que veremos mais adiante - demonstram a importância da relação cinema-educação. Alain Bergala defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação”<sup>11</sup>. Ele argumenta que os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso mostrando o que as leis do mercado tornam cada vez mais difíceis. Nessa perspectiva, sua “hipótese cinema” envolve uma relação entre a abordagem crítica, a “leitura” de filmes e a passagem à ação-realização. Para Vitor Reia-Batista, o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa a aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma face da nossa história cultural recente, desde que “a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de formas várias”<sup>12</sup>. Para ele, essa perspectiva enquadra-se na inclusão dos estudos de mídia necessários para a formação integral do cidadão nas sociedades modernas, cujo fenômeno comunicativo global assume cada vez maior importância<sup>13</sup>. Por sua vez, diante da pergunta “Por que fazer educação cinematográfica na escola?”, Rivoltella responde que é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história<sup>14</sup>.

Por constituir-se como um **cruzamento de práticas sócio-culturais diversas**, o cinema é um “*agente de socialização*” que possibilita encontros das mais diferentes

---

<sup>11</sup> Bergala, 2002, p.22.

<sup>12</sup> Reia-Batista, 1995, p.1.

<sup>13</sup> No âmbito de uma pedagogia da comunicação, Reia-Batista apresenta estudos da antropologia fílmica apontando três dimensões pedagógicas para o cinema: afirmativa, interrogativa e herege. Ver 1995.

<sup>14</sup> Rivoltella, 2005.

naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações filmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Nos encontros entre imaginário cinematográfico e identidades, para o autor o filme também pode ser entendido como veículo de consciência intercultural, como lugar de reconhecimento local (principalmente a partir da cinematografia latino-americana, asiática e africana) e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais.

Ao lado da televisão e dos novos meios, o cinema também é um dos elementos do *ambiente simbólico* das novas gerações, diz Rivoltella. “À luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os meios em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados”<sup>15</sup>. E como discutimos no capítulo anterior, além de ser elemento de um ambiente simbólico e envolver uma atividade cognitiva, o cinema é sobretudo emoção e importante lugar de investimento psicológico, como destaca o autor.

Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema **difunde o patrimônio cultural da humanidade**. Rivoltella cita Scaglioso para dizer que a realidade cultural vista no tempo e no espaço é constituída de idéias, princípios, obras e realizações que formam o patrimônio de toda a humanidade, e que os filmes se colocam ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. Por isso, para Rivoltella, além da possibilidade de compartilhar significados sociais, na medida em que os filmes contribuem para transmitir a cultura, isso já os configura como fato cultural por si mesmo. Mais que outro produto da indústria cultural, o cinema “goza do privilégio de ser reconhecido com um estatuto estético que o aproxima da arte e da literatura: o que confirma a forte inscrição de autoria (o Potêmkine é de Eisenstein como a Gioconda de Leonardo) e o desenvolvimento de estudos críticos e históricos que o olham”<sup>16</sup>.

Por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sócio-cultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como **extraordinário documento** para o estudo dos momentos relevantes da história recente, ressalta o autor.

Rivoltella destaca a relevância educativa do cinema a partir da validade alfabética, cultural e cognitiva:

---

<sup>15</sup> Rivoltella, 2005, p.75.

<sup>16</sup> Rivoltella, 2005, p.76.

- alfabética ou instrumental: compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção;
- cultural: reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos;
- cognitiva: descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea.

Embora tais dimensões sejam organicamente constituidoras umas das outras, acrescento a validade psicológica, estética e social, enfatizando a importância de um olhar específico sobre elas:

- psicológica: explorar identificações e projeções de sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação;
- estética: compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo;
- social: construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito.

**Educar para o cinema e educar com o cinema** são dois pressupostos da educação cinematográfica defendidos por Rivoltella. E para ele isso implica entender o cinema na escola como **instrumento** através do qual se faz educação e como **objeto** temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais. Essa duplicidade foi trabalhada por diversos autores<sup>17</sup>: Jacquinet situa as dimensões do filme como suporte e objeto de estudo; Eugeni descreveu como formas de saberes sociais, destacando o “objeto” (conhecimento) e o “instrumento”(competências); e Rivoltella destaca como possibilidades de “educar para o cinema” e “educar com o cinema” sendo a principal referência do item a seguir:

### **Cinema como instrumento**

A relação cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual. Rivoltella sublinha que a modalidade do “cinema como representação da história” e “espelho da realidade”

---

<sup>17</sup> Entre tantos, Jacquinet (1999), Eugeni (1999) e Rivoltella (2005).

permite redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja através da ficção ou do documentário histórico. Se no contexto europeu tal prática consolidou-se no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores funcionais em contexto escolar ou extra-escolar<sup>18</sup>, no Brasil tal prática está longe de ser consolidada<sup>19</sup>. Desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas<sup>20</sup>. No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, segundo Napolitano.

Referindo-se ao contexto brasileiro, o autor registra que “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”<sup>21</sup>. Para Napolitano, desde os comerciais aos mais sofisticados, os filmes sempre trazem alguma possibilidade para o trabalho escolar, desde que o professor se pergunte sobre o uso possível, sobre a faixa etária e escolar mais adequada e sobre como serão abordados em sua disciplina. Além desse caráter ilustrativo, é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades<sup>22</sup>, sobretudo com crianças, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar, conforme já observei em outros estudos.

Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e

---

<sup>18</sup> Rivoltella, 2005, p.77.

<sup>19</sup> Algumas experiências e reflexões a respeito podem ser encontradas nos trabalhos de Jobim e Souza (1997 e 2000), Duarte (2002 e 2002 A), Lopes e Teixeira (2003) e Napolitano (2003).

<sup>20</sup> Propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto. A elaboração dos filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, tendo este realizado mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o INCE deixa de existir. Ver Rosana Catelli “O cinema educativo nos anos vinte e trinta: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea” in <http://www.intexto.ufrgs.br/n12/a-n12a8.htm>

<sup>21</sup> Napolitano, 2003, p.11.

<sup>22</sup> O uso do cinema como recurso didático-pedagógico em sala de aula já foi objeto de reflexão de diversos trabalhos, por isso não aprofundarei a questão neste momento. Ver Jacquinet (1999), Rivoltella (1998), Duarte (2002) e Fantin (2003).

das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema.

### **Cinema como objeto temático**

A história da mídia-educação mostra que a compreensão do cinema como objeto da intervenção educativa na escola foi consolidada há muito tempo em alguns países, mas em outros como o Brasil ainda está em vias de sê-lo. No entanto, em ambas as situações, tal perspectiva diz respeito ao trabalho com o cinema no sentido da visão, análise e discussão de filmes. Como veremos mais adiante, algumas experiências de intervenção em contextos extra-escolares se baseiam na “leitura do cinema”, ou seja, na apresentação, visão e discussão do filme, como os cineclubes ou *Cineforum* italianos. Usando metodologias que ajudam o espectador a desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme, segundo Rivoltella<sup>23</sup>, as possibilidades educativas dizem respeito a diversas direções: privilegiar a dimensão estética do filme com a presença de um mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar sobre o filme”; ou ainda encaminhar uma condução sistemática e estruturada para “falar do filme”. Para ele tal metodologia prevê uma série de estratégias relativas à escolha do filme, à preparação de sua ficha de apresentação e à sua condução do debate em sala de exibição.

Muitas experiências que fazem do cinema um objeto de estudo no contexto escolar enquadram-se na abordagem *educação para o cinema* e envolvem o ensino da linguagem cinematográfica, sua gramática e sintaxe, que foi muito influenciada pela semiótica. Para Rivoltella o estudo da gramática e da sintaxe filmica pode ser pensado como momento preliminar da leitura crítica do filme.

Outra possibilidade dentro da abordagem de *educação para o cinema* é a de “fazer filmes” em vez de promover a leitura crítica do filme: “favorece uma abordagem criativa dos sujeitos na sua realização”<sup>24</sup>. Para ele, tal perspectiva fundamenta-se nos pressupostos pedagógicos do pragmatismo, e herda tanto da prática da “livre expressão” na escola infantil da Inglaterra dos anos 50 quanto da oportunidade de “criar contracultura” na experiência latino-americana dos anos 60.

Além dessa abordagem que trabalha o cinema como objeto temático em sala de aula, situo a perspectiva que toma os filmes como objeto de pesquisa, seja especificamente em mídia-educação ou no campo da educação e da comunicação de modo geral. Para Duarte,

---

<sup>23</sup> Rivoltella, 2005, p.79.

<sup>24</sup> Rivoltella, 2005, p.80.

embora o reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflita de forma significativa nas pesquisas em educação no Brasil, “a riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquista cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo”<sup>25</sup>.

Enfim, é dentro da dimensão do cinema ao mesmo tempo instrumental e objeto ao mesmo tempo que situarei no capítulo 7 uma proposta preliminar de um percurso educativo sobre cinema na escola. O cinema será considerado em sua potencialidade como objeto sócio-cultural e como instrumento de aprendizagem, prevendo momentos de fruição, de análise e de produção, tendo em mente a articulação possível entre cinema enquanto arte, indústria, linguagem e uma síntese possível entre o cinema como fim em si mesmo e como “ferramenta” cultural.

Diante disso, examinaremos agora algumas experiências de cinema e educação em diferentes contextos sócio-culturais.

#### **4.3. Experiências de cinema e educação nos contextos italiano e brasileiro**

Se já há alguns anos é lugar-comum a necessidade de “rediscutir a relação entre mídia e escola” a fim de formar e capacitar crianças e jovens para melhor atuarem no mundo, hoje tal formação implica necessariamente capacitar também para interpretar audiovisualmente o contexto social e a história que o explica. O rádio e a TV nos contam diariamente sobre o mundo e a Internet nos faz cada vez mais cosmopolitas, mas precisamos educar nossos olhos e ouvidos para ver e ouvir outras histórias que estejam além das discontinuidades e fragmentações do instante. “Só” a educação pode ajudar a entender como se formam a complexa interculturalidade globalizada, seus conflitos e suas promessas. Embora possamos questionar a idéia de que “só” a educação seja a única responsável por tal formação, ainda assim é necessário pensarmos numa transformação cultural da educação e dos processos educativos, a fim de formar públicos ativos e criativos para os cenários midiáticos em que se informa e entretém a maioria das pessoas.

Se a importância da educação para as mídias parece tão óbvia, por que as escolas continuam reduzindo o ensino das artes<sup>26</sup>? Por que há tão poucas experiências de mídia-educação como disciplina ou transversalidade curricular nas escolas? Por que é tão rara a presença de rádio, TV, vídeo, fotografia e cinema nas escolas brasileiras?

---

<sup>25</sup> Duarte, 2002, p.97.

<sup>26</sup> Aqui entendidas no seu conjunto de artes plásticas e visuais, música, dança, teatro, cinema.

É evidente que não cabe à escola reproduzir o cotidiano que a criança vivencia fora dela, mas isso não significa que a escola pública deva se limitar apenas ao trabalho com livros, revistas e computadores, já que muitas crianças não têm acesso a eles noutros espaços. Conforme apontei ao mencionar a perspectiva ecológica ou integrada de mídia-educação, é preciso superar a visão do trabalho prioritário com o computador e também ir além do caráter compensatório, encarando antigos desafios. Nesse percurso, saber como outros países incorporaram o cinema na educação em experiências escolares e extra-escolares pode ser interessante e inspirador. Como há muitas experiências internacionais importantes<sup>27</sup>, limitarei a atenção neste momento a alguns projetos italianos, relacionando-os aos projetos brasileiros junto aos quais realizei a pesquisa de campo.

A **Itália** tem uma história e uma tradição cinematográfica reconhecidas internacionalmente. Rivoltella<sup>28</sup> relata que a relação cinema e educação remonta aos anos 40, com a prática do *Cineforum*, introduzida pelo Padre Félix Morlion, que considerava o cinema como um meio de interação capaz de unir homens e mulheres de todas as classes. O *Cineforum* era - e ainda é - um espaço destinado à exibição, à apreciação e à crítica de filmes, configurando um modelo que permanece até hoje: a apresentação contextualizada do filme, seguida da exibição e da apreciação crítica, com posterior debate coordenado por um moderador.

Com base nessa experiência, nos anos 50 o *Centro Studi Cinematografici (CSC)*<sup>29</sup> desenvolveu um programa de educação e leitura crítica da imagem cinematográfica, organizando *Cineforum* especializados para estudantes, educadores e trabalhadores em geral. Essa experiência estético-cultural resultou nos anos 60 numa experiência que inspirou a didática do cinema na escola.

---

<sup>27</sup>Na **França** desde 1984 se incluem filmes no currículo escolar, e no ano de 2000 o então Ministro de Educação na época, Jack Lang, implantou um programa de três horas semanais nas escolas primárias para o estudo e arte do cinema, como parte da disciplina obrigatória de educação artística, defendendo que a alfabetização artística e/ou estética seja tão importante como a lingüística. O argumento era de que o cinema constitui desde o século passado um requisito de desenvolvimento cultural e um recurso equivalente às artes plásticas e à literatura. Assim, em vez de ver a cultura audiovisual midiática como “inimiga da escola”, como muitas vezes ainda é vista, a intenção era a de propiciar uma educação articulada com o que se aprende nas telas (da televisão, do cinema, dos computadores e dos videogames), problematizando e explicando o que era assistido num horizonte histórico e estético mais amplo que o dos entretenimentos domésticos. Ver Bergala (2002).

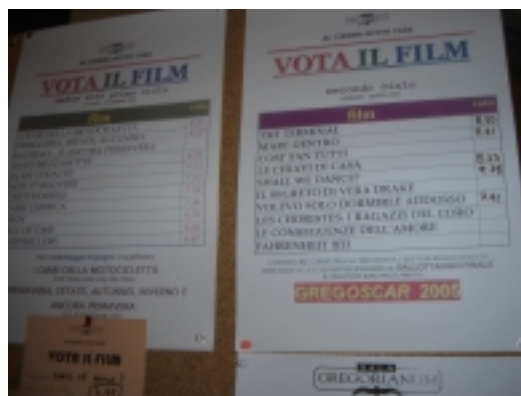
<sup>28</sup> Rivoltella, 2002, p.18.

<sup>29</sup>O *Centro Studi Cinematografici* é uma das mais antigas e importantes associações nacionais da cultura cinematográfica italiana e desde sua criação manifesta uma preocupação com o caráter educativo, participando dos *Cineforum* e também nas escolas. Ao atuar na promoção de eventos cinematográficos e culturais, o CSC realiza cursos de formação e seminários de estudos e produz diversos materiais, como por exemplo a publicação da revista *Film* sobre crítica cinematográfica e a revista *Il ragazzo Selvaggio* sobre a didática da imagem. Ver [www.cscinema.org](http://www.cscinema.org)



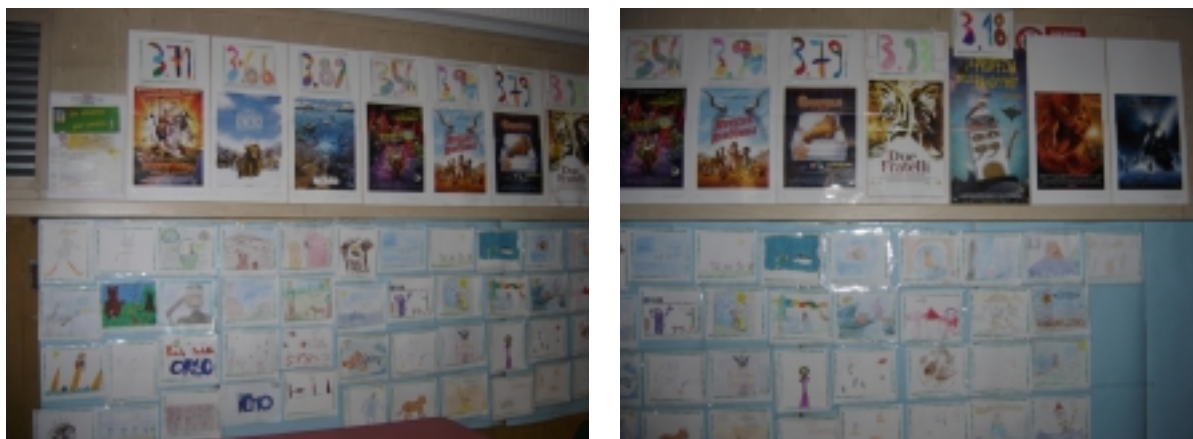
Embora esta prática tenha passado por uma crise ao longo dos anos 80, hoje existem diferentes modalidades de Cinema na Comunidade em diversas cidades italianas. Devido à importância que a imagem assume na educação de crianças e jovens, o que caracteriza o *Cineforum* é ser uma “atividade de mediação cultural voltada para a educação e para a formação de uma consciência crítica por parte do público cinematográfico”<sup>30</sup>.

Na experiência de *Cineforum da Sala Gregorianum*<sup>31</sup>, em Milão, a sala de cinema possui cerca de 200 lugares e funciona junto ao “Oratório”, que é uma sala da comunidade junto à igreja, utilizada também para cinema, teatro, mostras, concertos musicais, conferências e outros eventos. Ali, o projeto *Cineforum* é desenvolvido a partir do trabalho de um grupo de voluntários que organiza uma programação semanal de projeção de filmes para adultos (quarta-feira à noite, às 21 h) e crianças (domingo à tarde, às 16 h). O projeto acontece durante todo o ano para adultos e de outubro a fevereiro para crianças<sup>32</sup>. Para adultos, é oferecido um material escrito com dados técnicos sobre o filme, uma síntese de seu conteúdo narrativo e diversas críticas a respeito do filme publicadas nos principais jornais e revistas especializadas. O filme é precedido pela apresentação de um mediador, que faz um breve comentário de contextualização. Após a exibição, o mediador provoca um debate a respeito do filme do qual participam as pessoas interessadas, comentando desde a temática e o conteúdo do filme até questões de linguagem cinematográfica. No final, as pessoas recebem uma cédula para fazer uma avaliação do filme, dar-lhe uma nota ou fazer alguns comentários a respeito dele. Posteriormente, numa espécie de votação, é feito um “ranking” para que todos vejam as notas recebidas pelos filmes exibidos. O mais apreciado recebe o prêmio simbólico GregOscar *Alba d’oro*.



<sup>30</sup> Tagliabue in Lever, 2002, p.259.

<sup>31</sup> Ver [www.gregorianum.cjb.net](http://www.gregorianum.cjb.net)



Para as crianças, a escolha dos filmes leva em conta a faixa etária e o potencial da obra para permitir uma “animação temática” e uma reflexão. A sistemática é mais ou menos a mesma do projeto para os adultos, sendo que nem sempre acontece o debate após o filme. As crianças também votam, avaliam o filme e recebem uma folha para desenhar em casa e devolver no domingo seguinte. Os desenhos ficam expostos na entrada do cinema e os melhores filmes escolhidos pelas crianças são reprisados ao final da temporada, com a realização de uma festa no último dia, em que pequenos presentes são oferecidos pelos patrocinadores.

Entre os objetivos do *Cineforum para crianças*, podemos listar: desenvolver o gosto pelo cinema assistido em sala de projeção; educar o gosto para a linguagem cinematográfica longa-metragem; oportunizar a experiência de visão do filme em sala como um momento de estar entre amigos, compartilhar emoções e ter uma fruição mais prazerosa; criar um momento de autonomia para as crianças estarem sem os pais e fruírem o filme na sala de cinema.

Segundo Paolo Ardizzone, tal experiência possibilita desenvolver uma interessante relação entre texto e contexto, que ocorre desde a escolha do filme e da análise de suas potencialidades até o envolvimento das crianças antes, durante e depois da exibição<sup>33</sup>. Com uma escolha de textos filmicos que provocam, que fazem refletir, que divertem e envolvem as crianças e de contexto que valoriza sua presença através de palavras de acolhida ou de balas e pipocas, da possibilidade de expressar sua opinião por meio da nota e da avaliação do filme através de diversas linguagens, as crianças não apenas assistem ao filme, mas se relacionam com ele e com os outros, participando ativamente de uma experiência de significação a partir da cultura cinematográfica.

---

<sup>32</sup> O preço do ingresso serve para pagar o aluguel do filme e custa a metade do preço que custaria numa sala de cinema comercial.

Não é difícil perceber o quanto estas e outras experiências tiveram e ainda têm diversos desdobramentos na cultura cinematográfica italiana<sup>34</sup>. Entre outros exemplos de experiências nesse campo, existe um que está consolidado há cerca de 20 anos, o **Lombardia Cinema Ragazzi**, que promove o projeto *Arrivano i film*<sup>35</sup>. Este projeto é promovido pela *Regione Lombardia*<sup>36</sup>, que organiza um calendário de exhibições de filmes em diversos cinemas para crianças das escolas<sup>37</sup>, oferecendo um rico material didático como suporte aos professores a fim de promover a ida ao cinema na perspectiva da educação da imagem.

Tendo como principal objetivo a difusão e a promoção do cinema de qualidade entre crianças e jovens de idade escolar (de 3 a 18 anos), a intenção do projeto é desenvolver a dupla dimensão do cinema: como “modalidade de fruição” coletiva e socializadora, e como “prerrogativa do meio” cinematográfico: transmitir mensagens “positivas” através de filmes de qualidade.

Desenvolvendo diversas modalidades de atividade em colaboração com parcerias públicas e privadas, o projeto promove a exibição de filmes de qualidade em sua maioria desconhecidos do público infantil, envolvendo cerca de 152 000 estudantes por ano. Com exhibições de filmes em cerca de 100 salas cinematográficas de diversas cidades da região (cerca de 280 cidades aderiram à iniciativa), desde o início do projeto, em 1985, o catálogo do circuito propõe cerca de 30 títulos por ano, cuja escolha pode ser temática ou não. Atualmente grande parte deste acervo está na *Cineteca* de Milão, que é parceira do projeto e que, diante da dificuldade de distribuição, possibilita o acesso a um repertório de filmes diversos, muitos dos quais não pertencem ao circuito comercial<sup>38</sup>.

O projeto principal **Cinema Ragazzi** envolve as seguintes atividades:

- Promoção e distribuição de filmes de qualidade para crianças e jovens através do *Arrivano i film*. Circuito de filmes para escolas em que os filmes são assistidos em salas de cinema, com

<sup>33</sup> Entrevista realizada com Paolo Ardizzone, que é Professor no Curso de Pedagogia da Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e um dos coordenadores do projeto *Cineforum* na Sala Gregorianum.

<sup>34</sup> Entre tantas, destaco a do FilmStudio em Varese, onde pude assistir a uma exibição do filme *O Garoto* de Charles Chaplin juntamente com um pianista que acompanhava o filme fazendo a música ao vivo, como nos tempos do cinema mudo. Aliás, está prática me pareceu ser bastante comum em cinemas italianos ligados às associações culturais. Ver site [www.filmstudio90.it/salaweb/index.htm](http://www.filmstudio90.it/salaweb/index.htm) a do *Cine Rondinella* em Sesto San Giovanni no site [www.tiscali.it/cgsrondinella](http://www.tiscali.it/cgsrondinella) e a do Spazio Oberdan em Milão no site [www.cinetecamilano.it](http://www.cinetecamilano.it)

<sup>35</sup> Ver site do projeto [www.lombardiacultura.it/spettacolo/lombardiaCinemaRagazzi](http://www.lombardiacultura.it/spettacolo/lombardiaCinemaRagazzi)

<sup>36</sup> As chamadas “regione” na Itália equivalem ao que seriam os estados no Brasil. Milão é capital da Lombardia, uma das regiões do norte da Itália que abrange diversas cidades e províncias (microrregiões). A Regione Lombardia seria como que uma instância da organização do poder na região, equivalendo a uma Secretaria do Estado no Brasil.

<sup>37</sup> Cada criança paga cerca da metade do valor de um ingresso normal e, conforme a situação, o projeto auxilia o transporte das crianças ao cinema.

<sup>38</sup> Segundo entrevista realizada com Graziella Gattulli, coordenadora do projeto *Arrivano i film*, da Regione Lombardia, em 25/02/05, Milão.

o suporte de materiais didáticos elaborados por *experts* na área. A cada ano escolar, o projeto disponibiliza um catálogo com fichas didáticas com informações a respeito dos filmes propostos e possíveis itinerários pedagógicos. As escolas podem agendar os filmes junto à administração local do projeto.

- Laboratório e formação sobre linguagem da imagem e particularmente a do cinema para turmas de estudantes;
- Promoção educativa e cultural de crianças e jovens através de suporte de produtos audiovisuais didáticos e educativos através do *Arrivano i video*. Coleção de vídeos educativos à disposição das escolas e associações culturais, cujo empréstimo é realizado na mediateca da administração local.
- Cursos aos educadores sobre linguagem do cinema e educação da imagem (*Corsi di educazione all'Immagine*). Promoção de seminários e curso de formação destinado aos educadores e operadores culturais de outros eventos relacionados.
- Prêmio “*Regione Lombardia - Arrivano i film*” concedido ao melhor filme de qualidade adaptado ao público jovem, promovendo sua difusão.
- Concurso “*Il Piccolo Critico*” concedido à melhor crítica elaborada pelos estudantes de diversas faixas etárias que participaram das projeções. Os estudantes das escolas da Lombardia participam do concurso, elaborando uma avaliação crítica sobre o filme visto. Todas as avaliações são selecionadas e premiadas em nível local e as melhores críticas ou as críticas vencedoras em cada microrregião (província) participam da premiação regional.
- Outros eventos e manifestações organizadas em nível de microrregião ou *provinciale*.

No entanto, apesar da existência de tantas associações culturais nacionais e locais<sup>39</sup>, organizações independentes, festivais de cinema e muitos outros movimentos e iniciativas artístico-culturais, a Itália ainda não tem uma política nacional centralizada em termos de propostas curriculares e sim algumas orientações a esse respeito. Rivoltella<sup>40</sup> assinala que nos *Programas didáticos para a escola elementar (1985)* a “educação da imagem” faz parte da competência expressiva e comunicativa das crianças e significa a capacidade de traduzir a própria experiência em uma mensagem e conhecer os vários sistemas de signos próprios do ambiente cultural em que vivem, objetivando desenvolver competências na leitura crítica da linguagem da imagem e na expressão criativa das crianças. Por sua vez, as *Orientações das*

---

<sup>39</sup>Associazione Nazionale Circoli Cinematografici Italiani (ANCCI), Centro Studi Cinematografici (CSC), Cinecircoli Giovanili Socioculturali (CGS), Cineforum Italiano (CINIT), Federazione Italiana Cineforum (FIC), Federazione Italiana dei Circoli del Cinema (FICC), Federazione Italiana dei Cineclubs (FEDIC), Unione Circoli Cinematografici Arci (UCCA), Unione Italiana Circoli del Cinema (UICC) e muitas outras associações culturais locais. Ver [www.cantiereitalia.it/html/link.html](http://www.cantiereitalia.it/html/link.html)

*atividades educativas na escola materna estatal (1991)* prevêem algumas indicações curriculares através de referências às atividades gráficas, plásticas, dramáticas e também à educação multimídia, entendida como a experiência televisiva, os jogos e brinquedos tecnológicos e os instrumentos técnicos de uso cotidiano que as crianças já utilizam, objetivando desmistificar e desabsolutizar suas linguagens e conteúdos.

Por volta do ano de 2000, o *Ministero dell'Istruzione, della Università e della Ricerca (MIUR)*, equivalente ao nosso Ministério de Educação, promoveu algumas iniciativas no campo da formação para o cinema<sup>41</sup>:

- Um seminário de aprofundamento temático *Sottodiciotto Filmfestival –Cinema Scuola Ragazzi* que acontece anualmente em Torino, abrigando um concurso nacional de produtos audiovisuais realizados no âmbito escolar e diversas atividades com convidados especiais a fim de promover discussão e análises de estratégias e projetos relacionados ao fazer cinema na escola.
- No interior do *Festival del Cinema Africano* que acontece há cerca de 15 anos em Milano, foi realizado em 2000 o Congresso *Finestre sull'Africa* (Janelas sobre a África) que - a partir de um acordo entre o *Centro de Orientamento Educativo*, órgão que atua na formação de educadores através do MIUR – visa promover a cinematografia do “sul do mundo” através de um trabalho educativo intercultural.
- Projeto de Capacitação Docente sobre Didática do Cinema voltado para professores de diversos níveis de ensino, que pretendia viabilizar intervenções no sentido da utilização do filme como subsídio didático, da promoção e difusão do cinema na escola e do incentivo à produção orientada de materiais audiovisuais. Para tal, foi elaborado *Il Piano per la Promozione della Didattica del Linguaggio Cinematográfico e Audiovisivo nella scuola* que devia estar em sintonia com as diretrizes programáticas da Reforma dos ciclos escolares e com o processo de autonomia e descentralização escolar, promovendo inovações na área da didática. O plano foi idealizado pelo *Dipartimento della Comunicazione Letteraria e dello Spettacolo da Università degli Studi di Roma* e pelo *Gruppo per l'Insegnamento del Linguaggio Audiovisivo nella Scuola* (GILAS), que congrega diversas associações e centros de cultura cinematográfica e foi promovido pela IRRE (*Istituto Regionale di Ricerca Educativa*) da região de Lazio. Previa quatro fases de caráter nacional e regional, envolvendo diversas etapas de elaboração, formação, capacitação e avaliação, que aconteceu de dezembro de 1999

---

<sup>40</sup> Rivotella, 2002, p.75.

<sup>41</sup> Di Pasquale, 2000.

a dezembro de 2000, através de módulos conforme os níveis de ensino: escola da infância, elementar, média e superior<sup>42</sup>.

No entanto, esse plano recebeu muitas críticas de outros setores da sociedade, que perguntavam “Por que não a inclusão de um plano nos mesmos moldes para o teatro, a música, a dança na escola?”, “Por que só o cinema?” Assim, a discussão foi de certa forma sindicalizada, pois as diferentes categorias começaram a questionar o que consideravam um *lobby* do cinema ou das escolas cinematográficas visando a ampliar sua fatia no mercado de trabalho. O problema envolve os meios em geral e poderia ser parcialmente resolvido com experiências em mídia-educação a partir da expressividade das diferentes artes no cinema, no teatro, na televisão, na Internet, etc. No entanto, apesar da importância de tais argumentos, com o valor dado à educação informática e ao computador na reforma do sistema educacional italiano, tal perspectiva mais integrada ainda se configura num desafio para a mídia-educação italiana<sup>43</sup>.

Sendo a relação entre cinema e educação objeto de discussão em vários setores da cultura italiana, alguns mais organizados que outros, em uma reunião na Academia Européia de Cinema, realizada em dezembro de 2002 em Roma, vários cineastas se pronunciaram na mesma direção. A diretora de cinema Agnieszka Holland, por exemplo, lamentou que nos anos 60, quando havia um desenvolvimento mais equilibrado da cinematografia mundial, não se tenha fomentado uma política cultural voltada para o interesse no cinema europeu como educação cultural dos cidadãos. Ela ressaltou ainda que se a França tem um público de cinema curioso e aberto, isto se deve a uma larga tradição apoiada por políticos, por políticas públicas e pelos meios de comunicação. Para o diretor Francesco Rossi, se uma criança deve conhecer artistas como Giotto, Michelangelo ou Dante, também deve saber de Chaplin. Os cineastas presentes na reunião sugeriram que o cinema seja uma disciplina obrigatória nas escolas a fim de modificar um dado que consideram preocupante: só 5% dos jovens europeus conheciam diretores como Ingmar Bergman, Luis Buñuel, Luchino Visconti ou Federico Fellini<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Sobre estrutura da escola italiana, ver anexo 1.

<sup>43</sup> Em 1999-2000 foi implantada uma reforma geral na escola italiana promovida pelo Ministério da Instrução Pública prevendo a autonomia escolar e a substituição de um sistema centralizado por uma descentralização traduzida na autonomia administrativa, organizativa e didática, para possibilitar a intensa difusão da tecnologia e da Internet na escola. Neste contexto, o Programa Trienal de Desenvolvimento da Tecnologia Didática foi implantado, revelando-se num plano bastante controvertido mas que, apesar dos seus limites, impulsionou a difusão do computador nas salas de aulas das escolas italianas. Ver Rivoltella, *I ragazzi del web: I preadolescenti e Internet: una ricerca*. Milano, Vita e Pensiero, 2002.

<sup>44</sup> El País, 8/12/2002, p.27.

Se esse dado parece preocupante, uma vez que o contexto europeu, teórica e historicamente, tem uma tradição mais desenvolvida em relação à cultura cinematográfica, o que dizer do **Brasil**?

Como ainda não há em nosso país uma política pública sobre cinema na escola (ou mesmo sobre mídia-educação, como vimos no capítulo 2, embora conste na LDB a referência à área da linguagem e suas tecnologias), em 2004 o Ministério da Cultura - MINC enviou projeto de lei ao Congresso para inserção de uma disciplina sobre linguagem audiovisual e cinematográfica nas escolas. Este projeto ainda está tramitando na Câmara, mas outros de caráter regional e local começam a ser disseminados no país<sup>45</sup>.

Muitas experiências com cinema e educação acontecem à revelia do poder público. Assim, o que existe são muitas experiências locais e iniciativas pessoais e coletivas em escolas, universidades, instituições privadas, festivais e mostras, ONGs associações comunitárias e espaços culturais diversos<sup>46</sup>. Entre tantas experiências de cinema e mídia-educação que assumem contornos diferenciados conforme o tempo, o lugar, o tipo de instituição (pública ou privada) e outras variáveis, situo alguns projetos que se destacam em nível nacional ou local<sup>47</sup>.

Projeto de âmbito nacional que tem possibilitado a difusão e exibição de filmes da recente produção brasileira, o *Cinema BR em Movimento* realiza sessões gratuitas, em plataforma VHS ou DVD, em comunidades e universidades nos mais diversos lugares do país, configurando-se na maior rede de distribuição gratuita de filmes nacionais. Envolvendo desde um público formador de opinião, através do seu Circuito Universitário, até populações excluídas geográfica ou economicamente das salas de cinema através do Circuito Comunitário, o projeto visa a formar platéias e criar novos pólos de difusão e consumo para o cinema brasileiro. Inicialmente criado com o objetivo de facilitar o acesso aos bens audiovisuais, difundir e formar platéias para o cinema nacional, o *Cinema BR em Movimento* é hoje a maior rede de exibição não formal de filmes brasileiros.

---

<sup>45</sup> Como por exemplo no estado de São Paulo, onde através de uma parceria entre a Cinemateca (órgão vinculado à Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura), Secretaria da Cultura de SP e a iniciativa privada, está sendo desenvolvido desde agosto de 2005 o Programa Cine-Educação, que pretende estimular professores da rede pública a adotar o cinema como base na formação de debates críticos objetivando ampliar o acesso a conteúdos audiovisuais e propiciar a experiência social de ir ao cinema. O público-alvo do projeto serão cerca de 2,2 milhões de alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Ver site [www.cinemateca.com.br](http://www.cinemateca.com.br)

<sup>46</sup> Sobre movimento cineclubista no Brasil nos anos 60 e 70, ver Duarte, 2002 A, p.223.

<sup>47</sup> Para uma discussão sobre a relação cinema e escola no Brasil dos anos 20 e 30 a partir das iniciativas realizadas pelo governo federal para estimular a produção de filmes educativos e organizar a utilização do cinema nas escolas, ver Cristina Bruzzo, 2004. (Pro-Posições, v.15).

Existindo desde o ano de 2000, o projeto contribui para a visibilidade dos filmes nacionais e fomenta uma rede de agentes culturais e parcerias diversas com conteúdo e metodologias próprias de atuação, através de duas vertentes principais de seus circuitos. O Circuito Universitário atua em instituições de ensino superior, mobilizando um público formador de opinião, capaz de influenciar e revigorar a carreira dos filmes. As projeções são potencializadoras de debates, estimulando no ambiente acadêmico um espaço de troca e reflexões sobre “questões de interesse nacional” a partir de temas abordados nas obras exibidas. O Circuito Comunitário, por sua vez, atinge todos os gêneros de platéias e é voltado para um público que normalmente não tem acesso às salas de cinema por condições geográficas ou econômicas. Praças públicas, associações de moradores e de classe, escolas de ensino fundamental e médio, agremiações, hospitais, presídios, assentamentos agrários são alguns exemplos de lugares onde o circuito atua, muitas vezes oferecendo cinema nacional pela primeira vez aos seus espectadores<sup>48</sup>.

Visando estimular o fortalecimento de imaginários e das identidades brasileiras, grande parte das sessões é seguida de debates, mobilizando diversas áreas do saber e platéias em torno dos temas abordados nas obras. Além dos objetivos já mencionados, o projeto visa a: dar espaço para a exibição e difusão de diversas obras e artistas locais; ampliar o alcance geográfico e social de produções audiovisuais brasileiras; utilizar a cinematografia brasileira como potencializadora de debates de interesse da sociedade dentro do ambiente acadêmico e junto a formadores de opinião; disponibilizar filmes brasileiros como ferramenta de apoio pedagógico em estabelecimentos de ensino, públicos e privados; dinamizar espaços e equipamentos culturais existentes, porém carentes de conteúdos; estabelecer parcerias com projetos sociais, culturais e educacionais das regiões onde atua; colaborar com iniciativas de fortalecimento dos imaginários e das identidades brasileiras; rentabilizar o incentivo fiscal oferecendo retorno social dos recursos públicos investidos nas obras cinematográficas, e outros<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Nas sessões realizadas, a coordenação do projeto aplica pesquisas com o objetivo de identificar o perfil do espectador do CBRM, traçando um mapa social, econômico e de gênero do público. Durante os cinco anos de existência do projeto, as mulheres lideram o grupo de espectadores dos dois circuitos do CBRM, e tal fato acabou forçando a atração de um grande contingente de crianças e adolescentes. Isso decorre do fato de que em muitas regiões que o projeto atinge, as populações não têm acesso ao cinema e são raras as opções de cultura e de lazer, configurando o projeto, muitas vezes, como a única opção de divertimento para essas crianças e adolescentes, o que leva a uma escolha de filmes que observe critérios como censura livre e/ou temática ‘familiar’.

<sup>49</sup> Desde que foi criado, em maio de 2000, o CBRM já exibiu cerca de 50 filmes, sendo 35 longas-metragens nacionais, atingindo, em cinco anos de atuação, mais de um milhão de espectadores. Nesse período, em 535 municípios, foram realizadas 6.757 sessões, que chegaram a 1.599 comunidades e 299 universidades, promovendo debates em 90% delas. Somente em 2004 o CBRM chegou a 304 municípios, com oito filmes



No entanto, mesmo conhecendo a importância de estimular e divulgar a produção cinematográfica nacional devido à dificuldade de distribuição desses filmes e à desigual correlação de forças com a indústria cinematográfica norte-americana, que funciona com uma reserva de mercado, questiono o critério de só exibir filmes nacionais. Dada a abrangência crescente do projeto, não seria interessante pensar formas de ampliar o repertório cinematográfico do público com projeções de filmes de outras culturas que não entram no circuito de exibição comercial? Assim, a perspectiva seria a de ampliar as referências estéticas e garantir o direito de acesso às produções de boa qualidade, independente da nacionalidade e em conjunto com as produções locais e nacionais.

Numa versão local relacionada a tal projeto, uma experiência que tem se destacado em Florianópolis é o projeto *Cinema na favela & favela no cinema*, desenvolvido pelo Grupo Nação Hip Hop. Ligado ao movimento nacional que existe há cerca de 20 anos em SP e RJ, o grupo local foi criado em Florianópolis em meados dos anos 90 para tratar a cultura hip hop num todo, e não apenas o rap, e define sua opção pelo caráter social da Cultura de Rua inspirado no maracatu e nas raízes africanas, que se unem às históricas e recentes expressões culturais urbanas dos jovens afro-brasileiros<sup>50</sup>. O *Projeto Cinema na Favela & Favela no Cinema* surgiu em 2000 a partir da convicção a respeito da importância que a linguagem audiovisual poderia ter, em suas diversas formas de expressão, para registrar a cultura hip hop.

Em 2003 o Grupo Nação Hip Hop realizou uma parceria com o *Projeto Cinema BR Em Movimento*, experiência que potencializou e consolidou o *Projeto Cinema na Favela & Favela no Cinema*, hoje no seu quarto ano e com 14 edições já realizadas. O projeto é uma mostra, livre e gratuita, de filmes e documentários catarinenses e brasileiros, seguida de debates, que acontece em Centros Comunitários, Escolas Públicas, Centros de Atendimento a Menores, penitenciárias e outros espaços culturais. Em quatro anos de vida foram exibidos diversos filmes nacionais, vindo para discutir com o público convidados especiais de destaque no cenário nacional, como cineastas, produtores, diretores, atores e outros profissionais que participaram dos filmes em exibição.

---

divididos em seus dois circuitos. Observa-se um aumento significativo do número de espectadores nas diferentes regiões, e o estímulo às parcerias com universidades e instituições públicas e privadas contribuiu para a ampliação e abrangência do projeto. Ver [www.cinemabremovimento.com.br](http://www.cinemabremovimento.com.br)

<sup>50</sup> Surgindo como um movimento de resistência social, cultural e política, com o “objetivo de ser universal sem deixar de ser brasileiro e catarinense”, o grupo desenvolve diversos projetos sociais, produz e realiza eventos artísticos, promove intercâmbio entre o hip hop de SC e do centro do país e coloca no mapa nacional um pouco da cultura hip hop local. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se os temas da cultura de rua, da música e do cinema. Por exemplo, o Programa Nação Hip Hop - Cultura de Rua: o primeiro programa independente, especializado em hip hop, na televisão aberta do Brasil, surge em 2001 sendo exibido na TV Cultura de SC, como espaço para debater educação, direitos humanos e promover a cidadania; e a Organização do CD Nação Brasil Sul, iniciativa inédita que reuniu 15 Grupos de rap do Centro-Sul do Brasil.

Existem no país muitos outros projetos sobre cinema e educação que são interessantes tanto pela proposta e originalidade quanto pela abrangência. Por exemplo: o projeto ***Escola no Cinema***, promovido pelo Espaço Unibanco de Cinema da cidade de São Paulo, que realiza exposições de filmes nacionais e internacionais para crianças de escolas durante a semana e para os professores no sábado de manhã com entrada gratuita. O projeto ***Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas***, realizado pela ONG Ação Educativa, de São Paulo, promove exibição de filmes para crianças, em escolas ou nos cinemas com apoio e parcerias de escolas, associações e cineclubes. As sessões podem acontecer durante a semana ou nos sábados e domingos, com filmes que vão desde os sucessos de bilheterias do cinema americano até filmes considerados educativos ou de outras culturas. Quando as sessões acontecem nas escolas (quase sempre nas periferias), objetivam entreter a comunidade, familiarizar o público com o audiovisual e discutir as temáticas veiculadas<sup>51</sup>. Os projetos ***Cinema na Rua e Cinema na Escola*** acontecem através de uma parceria entre o Governo da Paraíba e a Fundação Espaço Cultural daquele Estado, há mais de dez anos. Os projetos percorrem as escolas estaduais e comunidades de João Pessoa durante a semana (de segunda a sexta-feira) exibindo curtas-metragens nacionais, sempre às 18 horas. Antes da exibição, um técnico apresenta os principais termos e equipamentos técnicos do cinema, apresenta o projetor de bitola 16 mm, o processo de criação e orienta o olhar dos alunos para uma visão mais atenta ao conteúdo exibido. Alguns temas levantados pelos dois projetos dizem respeito à saúde reprodutiva da mulher, violência doméstica e familiar, drogas, criminalidade na infância e juventude, gênero, sexualidade, opção sexual, direitos indígenas, cultura popular, cultura afro-brasileira, folclore e artes plásticas. O projeto ***Cinema ambulante***, criado por volta de 1997 pela Petrobras, com apoio do Ministério da Cultura, atualmente insere-se no Projeto Leia Brasil<sup>52</sup>, que busca levar livros pelo sertão e interior do país através de caminhões que circulam por seis Estados brasileiros. Cada veículo tem um acervo de 15 mil livros e funciona como uma biblioteca comum, emprestando livros para os alunos e professores de escolas públicas. Sendo um programa de estímulo à leitura que se desenvolve em escolas públicas com bibliotecas volantes, o projeto tem desenvolvido ações pedagógicas com o objetivo de incentivar a leitura entre crianças, jovens e adultos e potencializar o olhar para a riqueza e a diversidade das diferentes linguagens presentes no mundo. Assim, além do amplo e variado acervo bibliográfico, os caminhões-biblioteca oferecem também atividades culturais paralelas, como

---

<sup>51</sup> Ver site [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

oficinas de teatro, visita de autores, exposições itinerantes e projeção de filmes. Contando com a sedução e o fascínio que a sétima arte exerce sobre o público, o projeto também discute o poder de comunicação da imagem, considerada uma espécie de linguagem universal que pode ser compreendida por pessoas de origens e faixas etárias diversas. Além desses projetos, não podemos deixar de citar o **Cineduc**, que há mais de trinta anos desenvolve um trabalho a respeito da possibilidade de crianças e jovens conhecerem os elementos da linguagem cinematográfica, trabalho que é reconhecido nacional e internacionalmente e que levou a equipe a trabalhar também com a capacitação de professores. Através de uma parceria com o projeto do SESC Nacional, “A Escola vai ao Cinema” (exibição de filmes, basicamente produções brasileiras de longa e curta metragens, e disponibilização para o agendamento de escolas públicas e particulares de diferentes cidades brasileiras), o Cineduc prepara uma ficha sobre cada filme (dados técnicos, biofilmografia do diretor, informações adicionais sobre as produções) com sugestões para o professor trabalhar com seus alunos, e também realiza oficinas sobre os elementos básicos das linguagens audiovisuais<sup>53</sup>.

As **Mostras e os Festivais de Cinema** voltados para o público infanto-juvenil são outras possibilidades de pensar cinema e educação no país. Apesar de serem muito recentes em nossa cultura, as mostras e festivais para crianças e adolescentes, tais como o Festival BR de Cinema no RJ, o Festival de Animação AnimaMundi em SP e a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, apontam uma demanda crescente a esse respeito. Embora ainda sejam poucas, isoladas e restritas a algumas cidades, tais experiências realizam trabalhos artístico-culturais e educativos com projeções de filmes das mais variadas procedências. De um modo geral, além das exibições para alunos de escolas públicas, promovem oficinas de criação para crianças e adolescentes e cursos e debates para educadores. Sem desconsiderar a importância de tais eventos, o caráter de experiência pontual, que acontece apenas uma vez por ano, impede que eles se configurem como processo de formação contínuo<sup>54</sup>.

Diante dessa pequena amostra de alguns projetos, é possível termos uma idéia da dimensão de experiências tão diversas mas com pontos em comum: elas procuram propiciar o encantamento do cinema à fruição das pessoas e relacionar essas experiências à educação.

---

<sup>52</sup> Formado inicialmente como um programa de incentivo à leitura da Petrobras, até 2002 o Leia Brasil era um programa exclusivo da empresa. Alguns anos depois o projeto ganhou independência, sendo formada a ONG Leia Brasil. Ver site [www.leiabrasil.org.br](http://www.leiabrasil.org.br)

<sup>53</sup> Em 2005, o projeto percorreu 33 cidades e realizou 70 oficinas, sendo 33 de iniciação às linguagens audiovisuais, para professores e 37 de criação e realização de vídeos, para jovens. Ver site [www.cineduc.org.br](http://www.cineduc.org.br)

<sup>54</sup> Apesar de sua natureza e especificidade, seria importante considerar a possibilidade de agregar ao evento uma exibição permanente, ainda que periódica (semanal, quinzenal ou mensal) para suprir uma necessidade de oferta cinematográfica diferenciada e para configurar uma prática cultural e formativa constante e não apenas “eventeira”. Essa sugestão já foi feita à organização da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis.

Resguardadas as diferenças dos projetos nos diversos contextos sócio-culturais, poderíamos dizer que no contexto italiano o *Cineforum* segue uma certa tradição da cultura cinematográfica italiana em que a fruição e a análise dos filmes são dimensões importantes do trabalho e no *Arrivano i film* estas dimensões estão presentes aliadas ao trabalho pedagógico e escolar da linguagem cinematográfica. No contexto brasileiro, os projetos parecem enfatizar a importância do acesso à sétima arte aliada ao seu uso social. No entanto, de um modo ou de outro, a maioria dos projetos envolve um trabalho de análise de filmes, ainda que não de forma sistemática ou assumida explicitamente. Isso nos faz pensar nesse tipo de trabalho na educação cinematográfica e na experiência estética.

#### 4.4 Análise de filmes em contextos educativos

Sem perder de vista que o horizonte maior de uma proposta sobre cinema e educação deve ser a ida de crianças ao cinema para assistir aos mais diversos filmes, dos clássicos aos contemporâneos, vimos que a perspectiva de trabalhar o cinema como experiência cultural e estética pode ser viabilizada de diferentes maneiras em contextos formativos. A perspectiva de ação-reflexão da mídia-educação enriquece o trabalho com filmes, seja na escola ou em outras instâncias da prática social.

Se muito do que sabemos hoje sobre o pensamento e o sentimento de outras pessoas, outros povos, épocas e culturas foi aprendido por meio de sua arte – música, poesia, pintura, dança, teatro, cinema -, é necessário entender e potencializar tais linguagens. Para nos apropriarmos de uma linguagem precisamos entender, interpretar e atribuir sentido a ela, aprendendo a operar com seus códigos. Da mesma maneira que na escola existe espaço destinado à alfabetização nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências, é preciso haver maior espaço para a alfabetização estética e para as linguagens das artes como forma de compreensão do mundo, das culturas e de cada um de nós<sup>55</sup>. É dentro dessa cultura que trabalha o conhecimento científico, sensível, simbólico e imaginário, que emerge a importância do cinema dentro da escola, como possibilidade de fruição, conhecimento, experiência estética e produção.

A relação cultura-escola envolve a diferenciação entre cultura, cultura escolar e cultura da escola<sup>56</sup>. A cultura “produzida fora da escola” considera a tradição e o aprendizado através

---

<sup>55</sup> A partir de uma visão crítica e compreensiva dos caminhos da arte contemporânea, com suas trajetórias e transformações, a arte hoje abrange as artes tradicionais conhecidas como tais também as atividades não consagradas pelas belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas mais diversas manifestações políticas ou aspectos da vida cotidiana. Ver Canclini, 1984.

<sup>56</sup> Forquin, 1993.

de continuidades e rupturas em que produz, reproduz, nasce, renasce, recupera o antigo, cria o novo. A cultura, mesmo quando expõe o passado, é contemporânea do presente e supõe produção e consumo. A cultura da escola como instituição possui estrutura e funcionamento próprios com normas e regras específicas que de certa forma regem a cultura escolar. No entanto, a cultura escolar que seleciona elementos da cultura mais ampla através de conteúdos pensados a partir de uma programação curricular dividida em faixas etárias, ciclos, séries, possui uma dinâmica própria e pode ir além dos limites da escola, imprimindo sua marca didática a outras atividades. Muitas vezes, na transposição dos elementos da cultura mais ampla para a “intencionalidade educativa” da instituição escola, perde-se o caráter de objeto sócio-cultural com valor social que eles tinham<sup>57</sup>.

Assim, ao considerarmos a integração das produções culturais como o cinema na escola, há que se tomar os devidos cuidados na sua apropriação e transposição didática. É preciso discutir os usos da linguagem audiovisual e a sua relação com o imaginário, os diferentes códigos icônicos e de produção de leituras, a possível determinação de um signo sobre outro, a passagem de seu uso social para seu uso escolarizado e tantos outros aspectos, fundamentais para uma leitura histórica das relações entre cultura e escola. A escola não é espaço de lazer, e como instância mediadora deve aprender e ensinar sobre as questões implícitas ao que é visto nas mídias. Ao fazer isto, estará qualificando seu olhar e potencializando a fruição e a formação de crianças e educadores.

Vimos que na maioria das vezes os artefatos da cultura em geral e os filmes em particular são apropriados pelo professor no âmbito escolar apenas como ilustração e complemento; o filme utilizado somente como recurso pedagógico para ilustrar determinado conteúdo, para preencher o vazio deixado pela ausência de algum professor ou para substituir alguma atividade ao ar livre quando chove. E, uma vez que a escola tem sua estrutura de trabalho centrada no texto escrito, o cinema não é visto como uma linguagem e nem em sua especificidade. Para Mosconi, nestas práticas, presentes em diferentes contextos sócio-culturais, a experiência é deseducativa e seria melhor deixar as crianças brincarem livremente

---

<sup>57</sup> Almeida faz uma analogia entre a escola e a cultura de massa, que compartilham a mesma segmentação e simplificação do conhecimento. Para ele, a cultura para as massas é uma produção que segue objetivos definidos como fins a serem alcançados em relação aos hábitos comportamentais a serem conservados e/ou modificados. Para grandes grupos de consumidores, a produção é mais simples e estereotipada, voltada para a direção mercadológica sem dificuldades intelectuais e sem grandes questionamentos. Nisso se parece com a escola, que muitas vezes resolve a complexidade da separação cultura-educação com um mínimo de conflito e um máximo de naturalidade, para ele referendada pela formação gerada na inércia intelectual, na tradição escolar e na cultura universitária. Ver 1994, p.13-5

do que reforçar essa visão substitutiva do filme, passando a mensagem subliminar de que “ver filmes é como não fazer nada”<sup>58</sup>.

No contexto brasileiro, há quem pense que diante de uma falta de alimento cultural tão grande para as crianças em razão da sua condição de classe, qualquer coisa que elas assistam já seria uma boa opção. Esse raciocínio, de que não importa tanto *o que* as crianças assistem desde que o façam, parece querer lidar “pobremente com a pobreza” e merece ser melhor problematizado, pois o risco é o de nos contentarmos sempre com esse pouco e com a justificativa de que, diante de tanta pobreza, qualquer coisa que se faça já estaria bom. É um raciocínio compensatório, típico da teoria da privação cultural.

Diante disso, utilizar filmes como pretexto para projetos pedagógicos ou como suporte do trabalho escolar pode ser uma das alternativas de aproximação e pode ser um começo - desde que se tenha a preocupação de não empobrecer nem limitar o cinema como linguagem e possibilidades culturais. Mais que compensar carências culturais, o acesso à cultura é um direito das crianças. Sendo o cinema um artefato cultural com o qual as crianças devem se relacionar, seus conteúdos imaginários podem ser uma janela para exercitar a capacidade humana, possibilitando uma relação com a fantasia vivida simbolicamente através de emoções compartilhadas com outras crianças que também estão assistindo ao filme, e essa é uma experiência que a escola pode assegurar.

Para entender melhor as relações das crianças com os filmes, é preciso prestar atenção aos seus olhares e suas reações frente aos filmes: quando elas acabam de assistir e querem se transformar nos personagens; quando ficam dias e dias brincando do que viram; quando falam, conversam e discutem sobre o filme; quando abraçam e beijam a fita de vídeo. Enfim, podemos compartilhar as reações das crianças com o desafio de entender tais emoções com novas informações.

Se a tecnologia vai mudando os modos de percepção da realidade, esta evolui com a técnica, implicando novas maneiras de ver e perceber o mundo. Trabalhar o cinema na perspectiva da mídia-educação apontada anteriormente pode constituir um espaço de fruição estética e de uso das produções culturais, inclusive como possibilidade de reavaliar os padrões estéticos presentes nos contextos de uso e fruição dominantes.

No entanto, por sua especificidade, é preciso discutir a entrada do cinema na escola, uma vez que ela é regida por códigos, tempos e ritmos com objetivos educacionais que nem sempre combinam com o caráter divertido e prazeroso da dimensão lazer. Vimos que assistir

---

<sup>58</sup> Entrevista concedida em 16/3/05 na *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

filmes no cinema ou em casa não é igual a assisti-los na escola. As mediações serão outras, até mesmo porque não cabe à escola apenas repetir experiências que as crianças vivenciam fora dela. E essa é uma questão que necessita ser pensada quando aproximamos os universos das mídias e da escola. Assim, tão importante quanto saber em que e como as crianças se apropriam das mídias - seja como ferramentas ou como formas de expressão - é investigar como elas interpretam e reelaboram tais experiências em suas formas e conteúdos.

Não basta argumentar em favor da importância da presença do cinema na escola. Há que discutir uma série de questões: que filmes utilizar, como escolhê-los, de que forma trabalhá-los, quando e com que propósitos, o que implica discutir também questões como adequação, repertórios e gêneros<sup>59</sup>, além de termos sempre em mente as mediações necessárias à contextualização, à análise e às possibilidades de diálogo. Juntamente com a análise de filmes, é importante pensar na produção de materiais por crianças, deslocando seu papel de espectadoras e consumidoras críticas para o de autoras e produtoras, questão que será discutida no capítulo 7 a partir de uma experiência de produção de audiovisual por crianças.

A análise de filmes<sup>60</sup> pode ser considerada “como um conjunto de operações sobre um objeto em uma sucessiva recomposição a fim de individuar melhor os componentes, a arquitetura, os movimentos, as dinâmicas, etc.: em uma palavra, os princípios de construção e de funcionamento”<sup>61</sup>. Para permitir maior inteligibilidade sobre o objeto a ser investigado, a análise requer momentos de aproximação para focalizá-lo e captar-lhe os traços essenciais, e de distanciamento, para perceber outros elementos envolvidos na paisagem, que a proximidade não permita.

Casetti observa que a análise de um filme necessariamente requer uma distância da situação normal em que foi inicialmente percebida, pois numa primeira visão a atenção está

---

<sup>59</sup> Apesar da noção de gênero ser problemática - visto que a classificação de filmes por gêneros é permeada por dúvidas permanentes: os gêneros existiriam de fato no mundo real ou são meras construções de analistas? São atemporais ou circunscritos? Culturalmente específicos ou transculturais? Termos como melodrama, por exemplo, possuem o mesmo significado na Europa, América, África? Seu fundamento é o conteúdo da história ou é tomado de empréstimo da literatura? A base são seus intérpretes ou o estatuto artístico? O critério para agrupamento deve ser a temática ou a forma como o tema é tratado? E muitas outras questões que Stam discute (2003, p.28 e 149) - o termo aqui será entendido como Barbero (2001, p.308-310) situa, pertencendo a uma família de textos que se replicam e reenviam uns aos outros ou como “unidade mínima do conteúdo da comunicação de massa”.

<sup>60</sup> Em relação à eficácia e utilidade da análise de filmes, Casetti (2004) argumenta que ela possui uma validade didática, teórica e documental. Na validade didática, a análise decompõe e recompõe o objeto a fim de entender sua estrutura e funcionamento para entrar na mecânica do filme, conferir a “lei da composição” e familiarizar-se com sua linguagem. Na validade teórica os problemas colocados a partir do filme encontram na análise textual um instrumento indispensável para uma teoria que amplia o olhar depois de tê-lo focalizado. E na validade documental, que é cada vez mais utilizada na pesquisa histórica e sociológica, a análise singulariza o filme e suas possibilidades, confrontando o “dito e não dito”. É no interior da validade didática que situarei a análise do filme.

<sup>61</sup> Casetti, 2004, p.7.

mais voltada para a dimensão narrativa, e com o distanciamento, a visão sucessiva estará mais aberta aos detalhes não envolvidos na diretamente na história, mas pertinente ao estilo e à linguagem. Para o autor, uma boa distância é aquela que permite uma investigação crítica e ao mesmo tempo apaixonada (se não for pedir demais ser crítico quando se está apaixonado!). Além disso, o autor ressalta que análise envolve os momentos de reconhecer, compreender, descrever e interpretar num contínuo movimento em que a objetividade requerida para a análise tensiona-se com as idiossincrasias da subjetividade.

Mas como fazer tal análise em um contexto formativo? Além das questões referentes à análise de qualquer mídia que Bazalgette propõe e que vimos no capítulo 2, Rivoltella<sup>62</sup> nos dá algumas pistas a esse respeito, indicando que a análise de um audiovisual pode ser feita a partir de vários níveis e modelos articulados com as diferentes concepções de mídia-educação.

Um primeiro nível de análise seria uma leitura **assistemática**, “ingênua”, a partir de uma discussão espontânea e informal. O segundo nível seria **sistemático**, uma leitura científica institucional, através de uma interpretação crítica e semântica. E o terceiro nível seria **processual**, uma interpretação social a partir de uma perspectiva de grupo que compartilha pontos de vista.

Os modelos de análise de audiovisual, por sua vez, inserem-se nas concepções de mídia-educação, tendo-se consciência deles ou não, e segundo Rivoltella<sup>63</sup> podem ser entendidos da seguinte forma:

- na concepção alfabética, o objetivo da análise seria a individuação do conteúdo, os valores estéticos e os valores éticos, que seriam viabilizados metodologicamente através da análise temática, da análise estética e da análise valorativa, pretendendo um sujeito alfabetizado;
- na concepção crítica, a análise objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a construção da cidadania através de uma metodologia de análise do conteúdo e análise semiótica, pretendendo um sujeito consciente;
- na concepção ideológica, o objetivo da análise é a autonomia do sujeito, buscada através de análise denotativa, de análise conotativa e de análise ideológica, pretendendo um sujeito crítico.

Considerando que a análise é um instrumento importante para a educação, no sentido de explorar a potencialidade do filme, é possível pensar em alguns momentos de um trabalho de tal natureza, sem contudo empobrecer ou burocratizar a fruição. Como não é objetivo deste trabalho entrar na discussão a respeito dos diversos tipos de análise textual e das

---

<sup>62</sup> Rivoltella, 1998.

<sup>63</sup> Rivoltella, 1998, p.16-20.



divergências entre os teóricos da semiótica que a defendem, como Metz, e os que a criticam, como Aumont<sup>64</sup>. Apenas comentarei brevemente algumas questões a respeito da **análise do filme em contexto formativo** a partir de uma síntese do pensamento de Rivoltella<sup>65</sup>.

De um modo geral, a análise do filme supõe os momentos de decomposição, observação e recomposição para entender o filme como produto cultural. Tais momentos podem se desdobrar em:

- **análise estrutural do texto:** macrounidade narrativa do texto, mapeamento das seqüências que constituem o pressuposto fundamental;
- **análise lingüística:** reconhecimento e funcionamento dos códigos no texto. Dispositivo fundamental na produção de sentido porque introduz relações entre significantes e significados através dos códigos da esfera visiva e auditiva da linguagem cinematográfica. À **esfera visiva** pertencem os *códigos icônicos* (luz, cor, campo, planos, ângulos, inclinação, profundidade de campo); *códigos sinestésicos* (os movimentos dos personagens, mímica e gestualidade e os movimentos das máquinas como a panorâmica, o zoom, o steady-cam); *códigos espaciais* (determinação ambiental, cenografia, organização do set, efeitos especiais); *códigos gráficos* (informação escrita, títulos, legendas); *códigos sintáticos* (referência à montagem, tipos de corte, plano-sequência, analogia, condensação temporal, continuidade, montagem paralela, alternada). Na **esfera auditiva** se distinguem os *sons da voz* (articuladas em diálogo ou inarticuladas, como gritos, gemidos, que registram tom, timbre, altura, modulação e seus tipos de formulação: in, off, over); *rumores ou ruídos* naturais ou não naturais e a *música*. Tais elementos são fundamentais para atingir a compreensão semântica do texto, em que o aparato dos códigos é essencial para destacar o caráter estético a fim de reconhecer o estilo;
- **análise da estrutura narrativa:** passa do micro ao macroprocesso, pois se a narração se define como a sucessão de alguma coisa a alguém, deve-se individuar tais elementos em relação aos personagens e sua função na trama (comportamentos, ações, mudanças e transformações); papel exercido no filme (protagonista, coadjuvante); características psicofísicas reconhecidas a partir do papel e das transformações;
- **análise da comunicação:** organização do sentido geral e dos diálogos focalizando a atenção nos elementos que possam provocar determinadas reações e relações;

<sup>64</sup>Sobre análise de filme ver Casetti 2004; análise textual, ver Aumont 1995 (p.200-18), Stam 2003 (p.208-15) e sobre o “mal-estar da interpretação”, ver Stam 2003 (p.216-24).

<sup>65</sup>Rivoltella, 1998, p.13-35. Sobre descrição da análise textual em contexto formativo (objetivos, tipos de saberes envolvidos e valores formativos), a análise institucional e a análise do consumo, ver p.25-35.

- **análise temática:** identificação do tema principal do filme e temas relacionados que garantem coerência;
- **momento hermenêutico:** interpretação geral à luz de outros elementos contextuais. Relações extrafilmicas que envolvem referências paratextuais (comentários, críticas, materiais e produtos em torno do filme), contextuais (aspectos histórico-culturais em relação ao tempo e contexto de produção e recepção do filme) e intertextuais (relação entre texto analisado e outros textos).

Podemos ilustrar essas possibilidades de análise relacionando-as com o projeto de formação *Scuola al Cinema – i bambini del Terzo Millennio*<sup>66</sup> para crianças e professores de escola elementar italiana, que sugere a organização de um trabalho semelhante com cinema e análise de filmes. A proposta prevê os seguintes momentos<sup>67</sup>:

- **contextualização do filme:** informações sobre o diretor, vida e obra (formação, atividades, produções precedentes, características temáticas, preferências estilísticas) a fim de facilitar a contextualização e a compreensão do filme proposto, com informações sobre roteiro, fotografia, trilha sonora, etc.;
- **dentro do filme:** análise e interpretação do filme:
  - . momento da narração: estrutura narrativa, seqüências e pontos mais importantes;
  - . pontos de vista: leitura crítica do filme evidenciando aspectos relevantes em nível temático e estilístico, ligados aos componentes narrativos, visuais e sonoros;
  - . análise de uma seqüência: escolha de uma seqüência importante em que se examinam os enquadramentos, individualizando suas modalidades de construção e os modos da montagem;
- **além do filme:** aspectos do filme que podem ser analisados a partir de outra ótica ou de outros pontos de vista (leitura marginal ou subliminar), que podem fornecer pistas para indagações sobre o âmbito cinematográfico em diversos sentidos a respeito da realidade histórica, geográfica, antropológica e outras.

O projeto elaborou um **guia prático** para a construção de uma possível unidade didática quanto à análise do filme, que pode ser assim resumido:

1. antes de assistir ao filme: a) análise do cartaz do filme, propaganda ou *trailer*; b) leitura do livro que o inspirou (se for o caso de adaptação literária); c) visão do título e da primeira seqüência do filme;

---

<sup>66</sup> Financiado e promovido por *Cinecittà Holding S.p.A* em colaboração com o *Centro Studi Formazione Superiore* (realização e coordenação) com o *MIUR* e o *Ministero dei Beni Culturali* através do *Dipartimento dello Spettacolo*.

<sup>67</sup> Di Pasquale, 2000.

2. depois da visão do filme: a) comentário sobre o filme e *brainstorming* coletivo; b) leitura e interpretação temática e conteudística (mapa de núcleos significativos: personagens, lugares, diálogos, problemas, mensagens; análise da estrutura narrativa: divisão em partes e tramas, reconstrução, possibilidades de alteração, continuação, transferência narrativa para outro espaço-tempo, trilha sonora, dramatização; análise de personagens: identidade, perfil, personalidade e modos de agir em diversas situações; análise do tempo e lugar: identificar o lugar, associação lugar-personagens, reinventar a narração); c) leitura estética e lingüística do filme (uso e função da luz, da cor, modos de enquadrar, ângulos, tomadas e movimentos de câmera, trabalho de montagem e uso da trilha sonora)<sup>68</sup>.

Fazer análises de filmes abre, é claro, muitas possibilidades, e na escola essa prática depende de muitos fatores, devendo seus objetivos estar de acordo com a faixa etária a que se destina e com o nível de aprofundamento pretendido. Analisar filmes com crianças implica trabalhar inicialmente com o reconhecimento dos elementos da imagem, a capacidade de distinguir imagem e realidade, de identificar a estrutura narrativa e de reconhecer alguns elementos da análise lingüística, situando os momentos hermenêuticos (interpretativos e contextuais) e adequando-os às questões.

Poderíamos pensar numa possível analogia com os pressupostos da análise de brinquedo proposta por Brougère<sup>69</sup>, embora o cinema seja altamente mais complexo: o que seduz neste filme, a que universo de referência pertence, qual o tema e conteúdo a que o filme inicialmente remete, quais os elementos que dão vontade de discutir, quais os elementos de espetáculo e/ou efeitos especiais que atraem a atenção no filme e o que é possível aprender com esse filme?

Para Rivoltella, a análise de filmes com crianças pode ser potencializada através de estratégias flexíveis, adequadas aos propósitos que se tenha. O uso de elementos lúdicos, como jogos de representação e tantos outros, pode ser uma forma eficaz de viabilizar a mediação dos conteúdos e as competências pretendidas. Com adolescentes e jovens é possível aprofundar alguns elementos lingüísticos e comunicativos, inserindo problemas mais complexos relativos à interpretação do texto e suas implicações. O jogo também poderá funcionar em conjunto com outras atividades que propiciem a metacognição em relação aos objetivos, métodos e técnicas analisadas<sup>70</sup>. Em contextos extra-escolares, a análise de filmes

<sup>68</sup> O guia também sugere a continuação dessa reflexão através de questões sobre: realidade e representação, texto fílmico e enquadramento, espaço imaginário, tempo imaginário, som imaginário, história de um filme, história do cinema, o específico da linguagem.

<sup>69</sup> Brougère, 1995.

<sup>70</sup> Rivoltella, 1998, p.36.

pode articular questões relativas à análise na escola, atendendo à especificidade do contexto em que se insere, podendo privilegiar um ou outro momento ou escolher níveis mais ou menos informais, de acordo com as dimensões da análise pretendida.

### **Compreensão criativa na análise fílmica**

É importante termos alguns cuidados ao trabalhar com análise de filmes. Para os críticos da análise textual, a análise “mata para dissecar” pois ignora a organicidade do texto, engessa-o reduzindo-o a seus esquemas sistemáticos e suprime o contexto de condições de produção e recepção do filme<sup>71</sup>. No entanto, o mesmo autor observa que tal redução pode ocorrer quando as análises são a-históricas e desconsideram o contexto de produção e recepção, questões a meu ver parcialmente resolvidas quando se enfatiza o momento hermenêutico sugerido por Rivoltella.

Uma questão que me parece necessário discutir é que a análise de filme em contexto educativo precisa considerar os elementos da participação estética (intuição, prazer, gozo, emoção, juízo, opinião) na relação sujeito-filme, agora socializada no grupo. Isso demanda o cuidado de não direcionar as impressões ou interpretações dos participantes, encaminhando para uma leitura linear ou conforme àquela do mediador. Isso pode ser parcialmente evitado se o itinerário da análise for aberto o suficiente a fim de contemplar o desenvolvimento do pensamento autônomo e do sentido crítico como um dos objetivos do processo educativo, entendendo a compreensão criativa como permanente diálogo em construção.

Se entendermos que um texto nunca pode ser traduzido até o fim, pois o texto sempre sucede nas fronteiras intersubjetivas, ver e compreender o texto implica ver e compreender o outro e seu universo, como lembra Bakhtin. “A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. (...) A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica”<sup>72</sup>. Embora ele estivesse se referindo ao texto escrito, podemos transferir seu conceito de compreensão dialógica para o contexto do filme.

No processo de análise do filme há uma gradação infinita de alteridade dos sentidos nas formas de discurso do outro, que pode estar oculto, semi-oculto, difuso, que interfere e que muitas vezes permanece inexplorado.

Quando nas linguagens, nos jargões e estilos, ouvem-se as vozes, todos eles deixam de ser meio potencial de expressão para tornar-se uma expressão atualizada, realizada; a voz penetrou neles, apoderou-se deles. Compete-lhes

---

<sup>71</sup> Stam, 2003.p.216.

<sup>72</sup> Bakhtin, 1997, p.338.

desempenhar um papel único e irreproduzível na comunicação verbal (criadora)<sup>73</sup>.

Isso é particularmente importante para uma análise fílmica que pretenda identificar como as crianças se apropriam dos conteúdos, das linguagens e das formas dos filmes para construir significados através de aproximações, distanciamentos, reproduções, vivências e experiências. Sendo a compreensão um ato dialógico, no diálogo das crianças com o filme a compreensão pode ser concebida como continuidade, inspiração, discussão, polêmica, paródia, todas elas também formas possíveis de dialogismo, embora por vezes possam ser estreitas e rudimentares.

O bonito é que o processo de compreensão muitas vezes ultrapassa os limites da coisa compreendida. Para Bakhtin, o crédito dado à palavra do outro, a busca de sentido, a concordância com suas gradações e matizes, a estratificação de sentidos que se sobrepõem uns aos outros, o fortalecimento pela fusão e a compreensão que completa são relações que não se resumem a serem puramente lógicas ou factuais, pois nelas se encontram posições, pessoas e *vozes*.

São essas vozes que se ouvem nos comentários que as crianças fazem durante as análises do filme, que por ser aquele momento coletivo e compartilhado, são vozes da interação verbal, marcadas em diferentes níveis pela complexidade e pela pluralidade. As diversas mediações que interferem nessas vozes (a do amigo, a do grupo, a do professor) revelam as identificações que qualificam o significado diferentemente conforme o olhar do outro, em novas possibilidades de impressão e experiência.

Bakhtin fala de três tipos de relação do eu com o outro: a) entre objetos; b) entre sujeito e objeto; c) entre os sujeitos, sendo estas relações individualizadas, personalizadas. É nessas relações entre sujeitos que também se constroem os sentidos em relação aos filmes, pois vamos estabelecendo o diálogo intertextual mediados pelos sentimentos dos outros. Esses diálogos são reações de influência ou inspiração nos momentos em que as crianças dizem alguma coisa no “embalo” de outras, tanto nos momentos em que assistem ao filme quanto nos momentos de análise.

Se a compreensão não é apenas tradução, ela não se limita a entender o texto como o compreendia o próprio autor:

Uma obra, poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, inconsciente e portadora de sentidos múltiplos. A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora.

---

<sup>73</sup> Bakhtin, 1997, p.349.

Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade. Co-criatividade do compreendente<sup>74</sup>.

Isso pode ser observado a partir das múltiplas compreensões que as crianças têm em relação aos filmes. Seus diferentes modos de ver, seus estranhamentos e enviesamentos de olhar que confirmam essa co-criatividade, em que os comentários podem revelar uma multiplicidade possível nas interpretações das crianças sobre uma mesma coisa. O que pode ser óbvio para alguns, não é para outros. O que nos leva a pensar no cuidado que se deve ter para que nossa interpretação prévia não impeça que outras possibilidades interpretativas sejam expressadas.

Diante do que vimos anteriormente, a compreensão envolve também juízo de valor, pois compreender sem julgar é impossível, se concordarmos com Bakhtin em que as duas operações são inseparáveis e simultâneas. Para ele, a pessoa se aproxima da obra com uma visão de mundo que, em certa medida, determina seu juízo sobre a obra, mas que nem por isso permanece inalterada, pois é submetida à ação da obra, que introduz algo novo. “Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos”<sup>75</sup>. Para Bakhtin, o encontro com o que é grande, com o que determina, obriga, envolve, é o momento supremo da compreensão. Ele assinala que a concordância ou a discordância ativa, estimula e aprofunda a compreensão, pois pode dar à palavra maior firmeza e autonomia quando há uma separação clara entre duas consciências em contraposição ou em correlação. A interpretação como diálogo crescente é a única que permite recuperar a liberdade humana. No entanto, entender a compreensão e a interpretação neste sentido é um desafio.

Na busca da compreensão que as crianças têm dos os filmes, precisamos ter o cuidado de não mitificá-la nem subestimá-la. Assim, por mais que acredite na compreensão como um ato criativo, é preciso não absolutizar a criação que aí ocorre. Se a compreensão envolve o contexto, a história dos sujeitos, suas relações e subjetividades, ela possivelmente não escapa das influências ideológicas presentes nas mídias e nas leituras inconscientes, havendo aí uma permanente dialética entre criação, reprodução e recriação.

Embora as crianças, os jovens e os adultos muitas vezes possam inverter e subverter os sentidos de um texto a partir do estranhamento crítico, o farão a partir de sua liberdade relativa de sujeitos. Mesmo quando as crianças compreendem um filme “do seu jeito” e esse

---

<sup>74</sup> Bakhtin, 1997, p.382.

<sup>75</sup> Bakhtin, 1997, p.382.

não for o jeito esperado ou imaginado pelo adulto, o fazem dentro do grau de abertura que toda obra propicia, revelando a compreensão criadora, ou melhor, “recriadora” que se aproxima da participação estética de que fala Sorlin.

Assim, vivemos no universo das palavras e das imagens do outro, e a complexa relação com as palavras do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a nossa vida. Nesse processo de compreensão da palavra do outro, Bakhtin menciona a existência de dois momentos:

Numa primeira etapa, o problema consiste em compreender a obra como o próprio autor a compreendia, dentro dos limites da compreensão que lhe era própria.(...) Numa segunda etapa, o problema consiste em tirar partido da exotopia temporal e cultural: incluir a obra do nosso contexto (alheio ao autor)<sup>76</sup>.

Isso remete para o conceito de exotopia. Todorov explica-o dizendo que uma vida encontra sentido e se torna elemento de construção estética somente quando é vista do exterior e envolvida no horizonte de outra pessoa. A exotopia pode então ser entendida como distanciamento, como o fato de uma consciência estar fora de outra, ou de uma consciência ver a outra como um todo. Já que a consciência não pode fazer isso consigo mesma, visto que sempre há uma limitação intransponível no meu olhar que só outro pode preencher,

a obra é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros; cruzamento e ponto de encontros; ela perde de repente sua posição privilegiada. Portanto Bakhtin reencontra a transtextualidade, não mais no sentido dos “métodos” formalistas, mas no sentido de um pertencer à história da cultura<sup>77</sup>.

No processo de pluralidade de vozes, Bakhtin diz que a palavra do outro transforma-se em palavra minha, com distanciamento (exotopia) e respeito. Na comunicação dialógica o objeto se transforma em sujeito<sup>78</sup>. Sendo a compreensão um processo ativo e criativo, no cinema, na música, na pintura e mesmo na palavra escrita, há sempre um espaço a ser completado pela imaginação do ouvinte.

Essa idéia da compreensão como ato criativo é uma vertente original da comunicação estética e da criação da obra de arte, reforçando o terreno do inacabamento da obra de arte, a qual está sempre se revitalizando por meio das recriações sucessivas de seus contempladores.

---

<sup>76</sup> Bakhtin, 1997, 385.

<sup>77</sup> Todorov, 1997, p.18.

<sup>78</sup> Para Todorov, a criação estética seria um exemplo bem-sucedido deste tipo de relação humana em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido. Essa relação assimétrica de exterioridade e de superioridade é uma condição indispensável à criação artística e esta exige a presença de elementos exteriores à consciência mas necessários à sua constituição como um todo. Ver 1997, p.6.

O ato de buscar a intertextualidade como diálogo contínuo com o filme como obra aberta permite a construção de múltiplos significados a partir de diversos olhares.

Assim, a inversão e subversão do olhar tão características dos estranhamentos das crianças é capaz de subverter os sentidos das coisas e provocar outras possibilidades de leitura sobre um filme, sobre o mundo e sobre si próprias. Muitas vezes esse estranhamento pode vir acompanhado de desconfiança, no sentido de desestabilizar as certezas. Essa problematização pode ser estimulada a partir do questionamento, da reflexão, da metarreflexão e da poesia, práticas que a mídia-educação deve construir e assegurar em qualquer processo educativo. No entanto, alguns filmes podem potencializar ou dificultar essa relação, visto que os olhares não dependem só da ação do sujeito nem só da mediação educativa. Entramos aí na questão da qualidade dos filmes.

#### 4.5 Qualidades e adequação dos filmes

A complexidade que envolve a questão da qualidade não pode nos intimidar, nem podemos nos furtar de discuti-la no contexto da educação. Se as crianças interagem com as produções e se é função da educação fazer mediações significativas a elas, precisamos correr esse risco e enfrentar a questão da qualidade. Muito se tem discutido a respeito da qualidade das produções culturais para crianças em diferentes meios, especialmente na televisão, tanto na esfera social como no plano acadêmico<sup>79</sup>.

Mesmo não sendo objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre a qualidade das produções culturais, faço algumas considerações a fim de problematizar ainda mais a questão. Afinal, muito se discute a respeito mas nem sempre se deixa claro nem se explica satisfatoriamente o que se entende ou o que seria produção de qualidade para crianças, sendo fundamental pensar a esse respeito. Machado contextualiza o uso da expressão *quality television* dizendo que ela surgiu no contexto intelectual britânico no anos 80 e passou a ser uma expressão usada como bandeira para uma “abordagem diferenciada da televisão, logo

---

<sup>79</sup> Entre tantas diversas iniciativas, cito algumas como exemplo. O projeto de lei 1600/2003, que estabelece o Código de Ética da Programação Televisiva Brasileira e visa oferecer aos telespectadores alternativas a informações culturais e lazer em favor da isenção e da pluralidade, afirmando a responsabilidade e o interesse público no respeito à privacidade e na proteção dos direitos humanos; a campanha “Quem financia a baixaria é contra a cidadania” promovida pela Comissão dos Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e por organizações da sociedade civil para a promoção dos direitos humanos e da dignidade do cidadão na mídia; a “Carta dos Adolescentes” participantes do Fórum dos Adolescentes na 4ª Cúpula Mundial de Mídias para Crianças e Adolescentes, que apresenta propostas sobre ampliação da quantidade, qualidade e diversidade das mídias dirigidas à crianças e adolescentes respeitando as especificidades de suas fases de desenvolvimento; e muitas outras pesquisas acadêmicas sobre a qualidade na TV para crianças e jovens, como por exemplo o trabalhos de Buckingham, Bazalgette, Kline, Zipes, Rivoltella, Trincherro, Leal Filho, Machado, Fischer, Girardello, além de pesquisas estudos desenvolvidos por ONGS como MídiaTiva e Cecip.



adotada por um punhado de estudiosos e críticos, malgrado nenhum deles tenha conseguido definir de forma clara o que seria “qualidade em televisão”<sup>80</sup>.

Diante da complexidade que envolve o conceito qualidade, há que pensar o que ela significa relacionada à “cultura da criança” e à “cultura para a criança”. Ou seja, pensar o que seria a qualidade tanto a partir daquilo que é inerente ao produto como a partir da relação que se estabelece com ele. E isso também implica considerar diferentes pontos de vista: o do receptor (a criança consumidora de produtos culturais), o do produtor (o adulto, o mercado) e o da educação (no caso, o do mediador). Assim, mais que entender apenas a questão da qualidade como algo estático e intrínseco aos produtos, precisamos pensar nas relações que os diferentes olhares estabelecem com tais produtos.

As crianças pequenas, enquanto público, têm necessidades específicas relacionadas ao seu nível de desenvolvimento ou às suas necessidades emocionais e sociais mais amplas, destacam Bazalgette e Buckingham<sup>81</sup>. Assim, a qualidade está relacionada ao endereçamento, ou seja, ao ponto de vista do que pode ser indicado para criança<sup>82</sup>. Também Eugeni salienta que não existe uma qualidade e sim qualidades no plural, pois elas são sempre relativas ao tipo de público a que se dirigem e podem ser analisadas conforme a idade do fruidor e suas características culturais, cognitivas e emocionais. Para ele, as qualidades se definem a partir de critérios que são permanentemente construídos e reconstruídos. Reafirmando que as “qualidades são plurais”, Rivoltella<sup>83</sup> acrescenta que estamos na ditadura do conteúdo e no primado da semiótica e que é preciso recuperar o aspecto estético. Segundo ele, qualidade no plural implica também uma dimensão estética: o belo nem sempre, ou não necessariamente, vai levar em conta a ética. Se o problema do que é considerado belo/feio é também um problema ético, na beleza também se reflete o que é bom ou o que é mau. Para o autor, mostrar algo problemático (do ponto de vista ético) de uma forma “bonita” pode ser mais enriquecedor para a mídia-educação que mostrar algo bom (também do ponto de vista ético) de uma forma “feia”<sup>84</sup>. Ou seja, precisamos discutir a questão da beleza nas mídias<sup>85</sup>.

---

<sup>80</sup> Machado, 2003, p.22.

<sup>81</sup> Bazalgette e Buckingham, 1995.

<sup>82</sup> Sendo o filme uma mercadoria, os produtores decidem sobre a qualidade com base na intuição e nas estatísticas do mercado. Bazalgette e Buckingham (1995) observam que por muito tempo os estudos acadêmicos favoreceram apenas a avaliação ideológica, afastando-se da avaliação estética dos produtos, conforme Sorlin (1997) também aponta, indicando a necessidade de ambos os enfoques críticos.

<sup>83</sup> Anotações pessoais a partir da participação de Eugeni e Rivoltella em um seminário sobre “Media educazione i valori”, UCSC, Brescia, 2005.

<sup>84</sup> Anotações pessoais a partir da Palestra proferida por Rivoltella “Mídia-educação e a formação do Educador”, na UFSC, em 08/09/05.

<sup>85</sup> Embora a Estética e a filosofia há muito tempo venham discutindo e tentando responder diversas questões a respeito do belo, do feio, do que é considerado estético ou antiestético, diversas perguntas tem permeado esta

Ao pronunciar-se sobre a qualidade nas narrativas de TV, Girardello destaca que “a questão da qualidade e do valor cultural da programação de televisão depende de fatores contextuais complexos – políticos, sociais, culturais e psicológicos – que envolvem todo o processo, da produção à recepção e vice-versa”<sup>86</sup>. E, resguardadas as especificidades que envolvem a qualidade na televisão e no cinema, a extensão dessa discussão para as demais produções culturais pode envolver o cinema, a literatura, a música, o teatro. A autora levanta algumas hipóteses a respeito da qualidade das narrativas da TV oferecidas às crianças, dizendo que para elas possibilitarem à criança uma emoção estética, devem

permitir o encontro da criança com alguma dimensão profunda, complexa e misteriosa da vida, mas adequada ao nível de desenvolvimento das crianças. Uma narrativa de qualidade (...) é aquela que oferece metáforas ou continentes para as experiências conscientes ou inconscientes das crianças<sup>87</sup>.

Assim, embora ela esteja se referindo às narrativas da TV do ponto de vista da imaginação, oferece critérios para avaliarmos em que medida as produções apóiam as necessidades que as crianças têm de elaborar seus sentimentos através da fantasia.

Considerando que o conceito qualidade pode ser associado aos critérios que os filmes devem possuir para agradar o espectador, é interessante saber o que as crianças que participaram desta pesquisa disseram a esse respeito, como será tratado no capítulo 6. Antecipando algumas considerações sobre o ponto de vista das crianças, para grande parte delas o *filme deve ter “fantasia”, “contos de fadas” e “ser divertido”*. Ou seja, esses também podem ser entendidos como indícios de qualidade dos filmes na visão das crianças.

A esse respeito, a pesquisadora italiana e diretora do *Osservatorio sulla fiction italiana* Milly Buonanno<sup>88</sup> certifica que é justamente isso - fantasia e contos de fadas - que as crianças buscam, pois os contos tratam de temas fundamentais para o ser humano. As crianças têm uma percepção imediata das coisas, e um filme ou um programa de qualidade para Buonanno envolve temas que são tratados em profundidade, o que pode ser encontrado mesmo em desenhos animados em que aparecem temas da diversidade, da aceitação do

---

discussão: O que é a beleza num filme? Existe beleza em si? A beleza é “real” e objetivamente verificável ou é uma questão de gosto, subjetiva? A estética é específica dos meios? A técnica deve chamar atenção para si mesmo ou ocultar? Existem noções de beleza que são eternamente verdadeiras ou todas são conformadas pelo valor social vigente? Em que medida a estética é ligada a questões éticas e sociais mais amplas? A beleza pode ser separada de seu uso e função social, como sugere Kant? Qual a relação entre técnica cinematográfica e responsabilidade social? Filmes fascistas ou racistas podem ser obras-primas em termos artísticos e repugnantes/desprezíveis em termos éticos e políticos? A ética e a estética são tão facilmente separáveis?

<sup>86</sup> Girardello, 1998, p.169.

<sup>87</sup> Girardello, 2005, p.35.

<sup>88</sup> Entrevista realizada no *Centro Sperimentale del Cinema di Milano*, maio de 2005.

diferente, do processo de crescimento, das relações, como tantos outros assuntos com que as crianças convivem, obviamente “sempre revestidos de fantasia”.

O critério da fantasia e do maravilhoso pode ser relacionado ao critério de qualidade que Stephen Kline defende em sua discussão sobre a relação da criança com as mídias. Kline

reconhece que as crianças encontram nos programas algo de que necessitam, como por exemplo, a necessidade de identificação com heróis sobreviventes à catástrofe – que, como as crianças, não têm controle sobre seus ambientes – mas observa que essas necessidades são exploradas pelos interesses comerciais <sup>89</sup>.

Girardello destaca que a perspectiva de Kline é muito crítica à dominação do marketing na oferta cultural para crianças, pois ele mostra que não são as necessidades específicas das crianças que determinam tais ofertas e sim os interesses econômicos, ressaltando também a ausência de considerações estéticas na produção dos temas e diálogos.

É evidente que nessa complexa relação a lógica do mercado é um fator fundamental para compreender a produção cultural para a criança contemporânea. Se os profissionais do marketing hoje são os grandes “técnicos da imaginação”, como diz Kline, a preocupação com o lucro e com o barateamento da produção pode significar a queda da qualidade e o inevitável empobrecimento das narrativas produzidas nesse contexto. No entanto, tal processo não eliminou certos temas tradicionais da vida das crianças, o que implica uma rearticulação de certos padrões e uma atualização de certas formas de narrativas que ainda promovem “padrões particulares de compreensão da sociedade, atitudes e auto-expressão” <sup>90</sup>.

Para Morcellini o debate sobre a qualidade é um pouco “cansativo”, pois é difícil garantir que a palavra “qualidade” seja um indicador confiável: a qualidade para quem produz não necessariamente é a mesma para quem a recebe. Assim, diz ele, em termos comunicativos a qualidade está ligada à eficiência em ver o que funciona ou não funciona na comunicação e não tanto na educação, que a seu ver freqüentemente envolve um debate muito pedagógico e moralista. Isto é, que não anuncia as premissas sobre em que bases julga a realidade. Por exemplo, se um dos indicadores de qualidade que se pode considerar é o da quantidade (no sentido dos índices de audiência), o funcionamento, a aceitação e a “sorte” de certos gêneros comunicativos serão estudados como um ingrediente decisivo da qualidade. É evidente que se deve avaliar também o fator sorte, mas não se pode imaginar que tenha qualidade só aquilo que é da minoria ou de que uma minoria gosta, ressalta Morcellini <sup>91</sup>.

<sup>89</sup> Girardello 1998, p.171.

<sup>90</sup> Kline in Girardello, 1998, p.174.

<sup>91</sup> Entrevista realizada na *Università La Sapienza di Roma*, abril 2005.

Assim, se pela lógica do mercado um produto de qualidade é o que vende, para alguns educadores um produto de qualidade é o que “respeita a criança em suas necessidades específicas de seu processo de desenvolvimento”. E embora o discurso educativo muitas vezes esteja permeado por um “debate pedagógico e moralista”, que mediações seriam necessárias para ultrapassar esse âmbito e promover relações relevantes a partir destas e outras produções?

Essas mediações podem se dar tanto no nível escolar como institucional, familiar ou mesmo legal, através dos códigos de regulamentação e auto-regulamentação da programação televisiva<sup>92</sup>. Isso implica discutir as produções para a criança pensando-as a partir das várias dimensões do conceito de cidadania que vimos no capítulo 2. Se defendermos que as qualidades das produções para crianças devem apresentar “realidades” com linguagens e códigos adequados à sensibilidade das crianças, poderemos inferir que “produto de qualidade é o que respeita a criança, e que propicia educação, cultura e diversão”. O limite desta construção permanece problemático: quais as fronteiras entre cultura, educação e entretenimento?

Para tentar sair da “falsa” dicotomia moralista e pedagogizante entre ética e estética, lazer e cultura, ensino e entretenimento, demandas do mercado e demandas da educação, poderíamos então falar de **adequação**. Mas adequação também é um conceito complexo, varia conforme o contexto e o espaço em que se situa. Falar da adequação de um filme no contexto educativo escolar é diferente de sua adequação no contexto doméstico e familiar. Além disso, a adequação envolve a discussão sobre sua especificidade: adequado para que, para quem, em função de que interesses. Assim, o termo “adequado para crianças”, “filmes para crianças”, “cinema infantil” e tantos outros termos que usam o adjetivo “infantil” para precisar e indicar seu endereçamento envolvem sempre outras discussões.

Também os contextos de consumo são diferenciados. Enquanto que o nível doméstico ou familiar é caracterizado pelo consumo cotidiano e informal, o nível escolar é caracterizado pelo consumo coletivo e em situações mais formalizadas, dotadas de uma finalidade educativa

---

<sup>92</sup>Ver “Declarações e resoluções internacionais e regionais: Criança e Mídia” em Feilitzen e Carlson (orgs), 2002 (p.453-89). Em teoria, as regulamentações deveriam garantir uma programação adequada às especificidades das crianças considerando os conteúdos éticos e estéticos em horários determinados para certas faixas etárias. Mas sabemos que no Brasil (e não só) esses códigos são infringidos todos os dias, e mesmo no horário indicado para crianças a programação televisiva não as respeita quando exhibe programas que banalizam a violência e o sexo, que instigam o preconceito racial e de gênero e que humilham o ser humano. Ainda que a indicação etária da programação seja polêmica, dado seu livre acesso e seu caráter de abertura e interpretação “criativa”, é fundamental discutir a programação e a regulamentação, pois se o interesse das empresas está muito bem consolidado e a auto-regulamentação não garante as qualidades, em que medida uma política de apoio e incentivo para tal pode escapar das regras do mercado?

mais clara. Se no contexto doméstico grande parte das crianças pode ver quase tudo o que quiser, em contextos educativos formais e intencionais a opinião se divide entre os que pensam que a criança deve ver “filmes bons” independentemente do endereçamento etário, e os que defendem uma diferenciação em função de critérios de adequação etária para a escolha de filmes.

Para Mosconi, no **nível de situação educativa escolar** é importante haver uma seleção, porque a finalidade compreensiva da situação educativa é clara, é manifesta, situação que encoraja também uma educação estética: “Quanto mais filmes bonitos mostrarmos às crianças, melhor, pois se educa também para o gosto do belo e do bem construído”<sup>93</sup>. Em relação aos filmes, isso implica discutir o tema da narrativa, a estruturação da história, elementos da estética da linguagem cinematográfica e não apenas usar a presença de crianças nos filmes como critério de escolha e adequação, como muitas vezes ocorre<sup>94</sup>.

No **nível doméstico e familiar**, o critério é parcialmente diferente, porque não há ali uma coletividade de crianças e sim uma dupla possibilidade: ou a criança assiste aos filmes sozinha ou com os pais e irmãos. Mosconi não acha correto que a criança tenha autonomia para acessar tudo que a televisão propõe, considerando mais importante que a criança possa organizar o seu tempo televisivo em eventos que são escolhidos e negociados junto com os pais. Isto significaria um poder sobre a televisão, uma situação em que as crianças escolhem os programas ao mesmo tempo em que organizam seu tempo.

Em relação à adequação etária, para Mosconi não existe uma idade que justifique a exposição ou não ao meio. Cada criança interage com a televisão ou com o conteúdo do filme de uma maneira diversa, cada criança tem uma vivência emotiva diferente e por isso os adultos (pais ou professores) é que devem avaliar o que pode ser adequado à criança, conversando muito sobre os conteúdos que são assistidos. Mesmo quando não estejam presentes, eles podem perguntar sobre o que as crianças viram, de que tratava aquele programa, desenho ou filme<sup>95</sup>.

Como no nível educativo existe uma intencionalidade na escolha, no nível doméstico o ideal é que haja uma escolha conjunta e que o adulto busque compartilhar também do gosto da criança. Em ambos os níveis deve-se ter o cuidado com o discurso que exclui - “isto é chato, por isso não vejo”-, pois o critério não pode ser apenas o da eliminação. Afinal, se

<sup>93</sup> Entrevista realizada na *Università Cattolica del Sacro Cuore*, Milão, março 2005.

<sup>94</sup> Sobre como a presença de crianças no cinema confere especificidade, força visual e poder imaginário que as reinventa, ver Ferreira e Caramelo, 2002.

<sup>95</sup> Discutindo a TV no cotidiano das crianças, Pinto assinala que, efetivamente, são os programas dirigidos a outro público que as crianças mais assistem, remetendo a necessidade de mediações (2000).

gosto se discute e se o diálogo é importante, não podemos dizer (sempre) isso para as crianças, inclusive porque precisamos conhecer as coisas de que elas gostam para podermos entendê-las melhor. E mais que isso, saber por que elas gostam.

Quantas vezes imaginamos que as crianças gostam de certo filme, desenho ou programa por determinados motivos e nos surpreendemos quando nos damos conta de que o interesse delas era outro<sup>96</sup>. É importante conhecer o que as crianças pedem e que coisas lhes interessam para saber como se constrói a relação delas com a produção audiovisual de uma maneira geral e com certos programas de um modo mais específico.

Considerando a baixa qualidade ética e estética da programação média, deixei de estranhar o encantamento das crianças pelos Cavaleiros do Zodíaco. Podemos nos horrorizar quando as crianças se deixam seduzir por algo que nos fere a sensibilidade e o gosto, mas talvez elas se seduzam justamente por não receberem de outro modo, mais poético ou sutil, referências narrativas que lidem com aquilo que elas pressentem que são mistérios também para os adultos. Mistérios que têm efeito inquietante sobre a imaginação e que, através da história, tem sido respondidos pelos relatos simbolicamente ricos - literários, religiosos, mitológicos<sup>97</sup>.

Por isso, conhecer o estilo de consumo televisivo da criança é importantíssimo para entender o que a criança acolhe e como o faz. A etnografia do consumo em âmbito pedagógico ainda é pouco praticada, apesar de ser fundamental saber que coisas as crianças vêem, que coisas verbalizam a partir delas, que coisas amam, que coisas detestam, por que e como o fazem. Ou seja, trata-se de uma fronteira em que ainda falta muita coisa para investigar.

Outra discussão relacionada a essa - e também bastante controvertida - é a da **especificidade infantil**. Os que defendem o acesso das crianças a todo e qualquer tipo de filme criticam a idéia de que as crianças só devam assistir a filmes classificados como “infantil”.

Reduzimos a cultura a padrões. Classificamos: filme para criança, teatro para criança, museu para criança. A psicologia da educação em muito contribuiu para esta estratificação, colocando o foco nas especificidades da criança em relação ao adulto, mas a leitura fragmentada desses pressupostos acarretou o excesso de classificação e fases que nos soterram e aprisionam<sup>98</sup>.

Para Leite, a concepção implícita na escolha de “filmes para crianças” é uma abordagem da criança como “incompleta” (que deve acessar apenas algumas coisas). Ela defende a idéia de que a criança é membro de uma coletividade e sua inserção como sujeito

<sup>96</sup> Por exemplo, há algum tempo, comentando com meu filho como eu achava sem graça um desenho que ele gostava, *Dragon Ball*, me dei conta que não era a história que lhe interessava e sim a música.

<sup>97</sup> Girardello, 1999, p.36.

acontece num incessante diálogo com a sociedade, em que ela vai se posicionando, constituindo e sendo constituidora de cultura. Este entendimento, porém, não me parece querer dizer que não possa haver uma produção voltada para a criança. Por mais que problematizemos certas produções voltadas para crianças pelo uso da linguagem no diminutivo, com cenas adocicadas de histórias óbvias e previsíveis, isso não significa evidentemente que não haja produções feitas especificamente para crianças sem esses problemas e com outras qualidades. Qualidades que, conforme vimos, atendam às especificidades do ser criança em diferentes culturas e condições.

Muitas vezes achamos que a banalidade e a obviedade dos enredos presentes em algumas produções para as crianças por si só já determinam sua qualidade. No entanto, conforme veremos no capítulo 6, grande parte das crianças participantes desta pesquisa considera que ter uma linguagem acessível ou compreensível é algo importante num filme<sup>99</sup>. É evidente que isso não necessariamente exclui o uso de metáforas e outros recursos de linguagens de diversas naturezas, que propiciam experiências e níveis de compreensão muito significativos e nem sempre imediatos.

Alguns estudiosos como Steinberg e Kincheloe consideram que hoje a categoria “infantil” é basicamente uma categoria de mercado; outros não acreditam em noções como “filmes para crianças” ou “cinema de qualidade”, como Tagliabue<sup>100</sup>. No entanto, não podemos negar a existência da imensa produção voltada para a criança, por mais questionável que seja tal conceito num contexto em que ela tem acesso e contato intenso com outras produções que não foram feitas pensando nela como espectadora.

Se por um lado defendemos a importância de as crianças terem acesso à cultura da humanidade e não apenas à “cultura para a criança”, por outro não podemos negar que a cultura contemporânea está se especializando (no sentido de assegurar as singularidades das culturas locais) e que é importante buscar também o que nos diferencia uns dos outros, como propõe Perrotti. Assim, compartilho da sua ideia que vê o reconhecimento da especificidade infantil como algo extremamente positivo<sup>101</sup>. Isso o leva a perguntar em que medida seria um

---

<sup>98</sup> Leite, 2004, p.106.

<sup>99</sup> Bertolini (2002) também confirma esse critério em relação aos programas de TV a partir das análises das respostas das crianças na pesquisa “TV come ti voglio”.

<sup>100</sup> Entrevista realizada no *Centro Studi Cinematografici*, em Roma, abril 2005.

<sup>101</sup> E se exemplos disso não faltam, parece que às vezes precisamos lembrar a contribuição de Piaget, Vygotsky e Freud, que para Bruner são os maiores pensadores do século XX e que permitiram avanços incríveis na forma de os adultos se relacionarem com a criança.

ganho não considerarmos as especificidades das crianças: para ele, “pensar a especificidade é pensar o plural, o que, numa sociedade de massas, é muito importante”<sup>102</sup>.

No entanto, pensar a especificidade não significa isolar o sujeito. O fato de haver uma produção voltada às especificidades inclusive da criança é bom, mas nem por isso o sujeito deve ter contato só com essa produção. A questão é o modo como pensamos a relação entre plural e singular, entre geral e específico. No momento histórico em que vivemos, não podemos ser dualistas e sim específicos e dinâmicos, defendendo o geral mas preservando a especificidade. Para Perrotti, grandes saltos qualitativos só são dados quando se considera a especificidade, senão corre-se o risco de cair na pasteurização e na homogeneidade. Nesse sentido, por mais que consideremos a apropriação como algo contextualizado e histórico, na sociedade do consumo não é possível negar a existência de uma homologação de certas culturas em detrimento de outras.

Muitos estudiosos contrários ao uso da categoria “infantil” perguntam: “Por que o filme para criança precisa ser diferente ou especial?”, “Os adultos conseguem assistir filmes para crianças? As crianças conseguem assistir filmes para adultos?”, com intenção de justificar o acesso das crianças a produções que não foram feitas pensando nelas. Questionando a classificação de alguns filmes como “para crianças” e outros “para adultos”, enfatizam que existem apenas os “bons ou maus filmes”.

No entanto, se os considerados “bons filmes” por si só justificam que as crianças os vejam, Buonanno coloca uma dúvida. Existem muitos filmes pedantes e também “obras-primas”, diz ela, “mas não significa que as obras-primas interessem às crianças ou que sejam adequadas para elas, principalmente porque envolve um outro nível de compreensão, outro nível de sensibilidade”. Para ela, “ser um filme excelente ou uma obra-prima não é suficiente. Um bom filme para crianças geralmente é fruível com prazer e interesse também por adultos, porque um bom filme é profundo, toca em temas profundos como os dos contos de fadas, por exemplo”. Os contos são plenos de significados e por isso são considerados adequados às crianças, continua ela, “e por serem cheios de arquétipos podem muito bem ser vistos por adultos. Já não posso dizer o contrário, pois tem tantos filmes para adultos que mesmo sendo artísticos, (...) não são adequados para crianças”<sup>103</sup>.

Não se trata de reforçar a contraposição entre “filmes de arte” e “filmes comerciais”, visto que todo filme também é uma mercadoria; nem se trata de induzir a um falso moralismo, já que gosto e valores não são absolutos. Mas se muitos filmes não chegam a indicar uma

<sup>102</sup> Anotações pessoais na palestra proferida por Perrotti “Cultura e Infância”, na UFSC, agosto 2005.

<sup>103</sup> Entrevista realizada no *Centro Esperimentale del Cinema*, em Milão, maio 2005.



“medida do belo”, poderão ainda assim ser obras “consideradas dignas do limite de uma determinada cultura”<sup>104</sup>. Podemos, é claro, questionar como educar o gosto e o juízo crítico das crianças diante de “obras dignas” como filmes *trash*, *pulp* e outros, que por vezes se aproximam de uma “estética do grotesco”.

Para Tagliabue as crianças podem ver tudo desde que acompanhadas de um adulto. “Assim como nas histórias, se uma criança lê sozinha talvez se impressione, mas se há a voz da avó, da tia ou da mãe lendo, contando, isso ameniza o medo”. Para ele, há coisas que as crianças podem compreender, se forem explicadas. “Eu fiz Cineforum quando era adolescente e ali tínhamos contatos com esse tipo de coisa [...], se existe a mediação de um adulto, não há qualquer problema”<sup>105</sup>. Sobre essa mediação, Benjamin diz que

a criança exige dos adultos explicações claras e intelegíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas<sup>106</sup>.

Greenfield adverte, no entanto, que cada meio age de forma diferente sobre a imaginação e que existe uma diferença ente leituras com imagens e sem imagens. Quando não há imagens nas lacunas a serem preenchidas, a criança imagina só até certo nível, como acontece com a leitura de livros<sup>107</sup>. Na presença da imagem o estímulo é diferente e a sugestão pode ir além daquilo que a criança estaria pronta para ver sozinha. Se as crianças lêem um livro que vai além de sua experiência em sexo ou violência, elas podem simplesmente imaginá-lo “errado” ou mesmo não imaginá-lo<sup>108</sup>. Diante da televisão ou no filme, em contraste, as mesmas crianças “serão forçadas a vê-las como realmente são”<sup>109</sup>.

Diante disso, mesmo considerando que a interpretação é aberta, podemos problematizar a defesa que Tagliabue faz de que as crianças possam ver um pouco de tudo desde que adequadamente mediadas, até porque elas já vêem de tudo. “Com a televisão não existe nenhum controle, e freqüentemente em casa sozinhas, as crianças passam horas em frente à televisão e vêem de tudo; e com a Internet e a *web* isso é ainda pior”, diz Tagliabue. Para ele, se a mediação acontece na escola e as crianças podem também escrever alguma

<sup>104</sup> Rivoltella, 2005, p.84.

<sup>105</sup> Entrevista realizada no *Centro Studi Cinematografici*, em Roma, abril 2005.

<sup>106</sup> Benjamin, 1996, p.236.

<sup>107</sup> Na época do lançamento do primeiro filme da série Harry Potter, meu filho inicialmente resistiu a assisti-lo para não “estragar a imaginação” que tinha feito a partir da leitura do livro. E esse argumento era objeto de discussão entre os que queriam ou não conferir como o diretor do filme traduziu a fantasia.

<sup>108</sup> Epstein, ainda em 1921, argumentava que a palavra constitui um símbolo indireto, elaborado pela razão, enquanto que a imagem animada forma uma representação já semipronta, dirigida à emotividade do espectador, “quase sem precisar da mediação do raciocínio” (2003, p.293).

<sup>109</sup> Greenfield in Girardello, 1998, p.154.

coisa a respeito, tanto melhor. Referindo-se à publicação de algumas críticas de filmes feitas por crianças, ele diz que frequentemente as crianças acolhem e captam coisas que os adultos não percebem, que as crianças “*sono molto piu bravi, com un buon pensiero critico*”. Para ele, o exercício da discussão, da crítica e depois da escrita sobre o que viram é uma boa educação sobre mídias.

Apesar de que “às vezes a essência cinematográfica brota insolitamente de um filme medíocre, de uma comédia bufa ou de um tosco folhetim”, como disse Buñuel<sup>110</sup>, é fundamental pensarmos algumas pistas para auxiliar as escolhas de filmes em contextos formativos e a reflexão sobre os critérios de qualidade e adequação que devem regê-las. Considerando o panorama maior dos direitos humanos e dos direitos das crianças, as discussões presentes no debate social, as contribuições dos autores acima referidos (Kline, Buonanno, Mosconi, Rivoltella e Girardello) e as falas das crianças ouvidas na pesquisa, elaborei a seguir uma síntese de critérios para pensarmos a questão das qualidades nos filmes que escolhemos mostrar às crianças.

Não era objetivo inicial deste trabalho sistematizar critérios de qualidade que os filmes para as crianças devam ter, mesmo porque vimos isso é absurdamente complexo. No entanto, como essa questão surgiu no contexto da pesquisa, o que apresento são algumas pistas para pensarmos a esse respeito, na forma de questões que os educadores podem se fazer ao escolher os filmes para mostrar às suas crianças.

As possíveis categorias estabelecidas a partir de critérios éticos, estéticos, educativos, afetivos e lingüísticos possuem valores e indicadores intrinsecamente relacionados entre si, pois além de constituírem-se mutuamente, entrecruzam-se nas práticas e nas reflexões de forma inseparável. A fim de perceber os critérios em sua especificidade, eles serão mais ou menos individualizados, em certos aspectos e dimensões, não afirmativamente mas em forma de perguntas que permitam facilitar a compreensão. A busca é a de oferecer uma visão mais ampla a respeito das inúmeras variáveis envolvidas “na simples escolha” de um filme.

Diante do que foi discutido, evidenciam-se alguns **pressupostos sobre as qualidades dos filmes que podem orientar escolhas em contextos formativos:**

- Ampliar o repertório cultural das crianças com escolha de filmes que apresentem diferentes contextos sócio-culturais, diferentes linguagens, diferentes valores e diferentes estéticas.

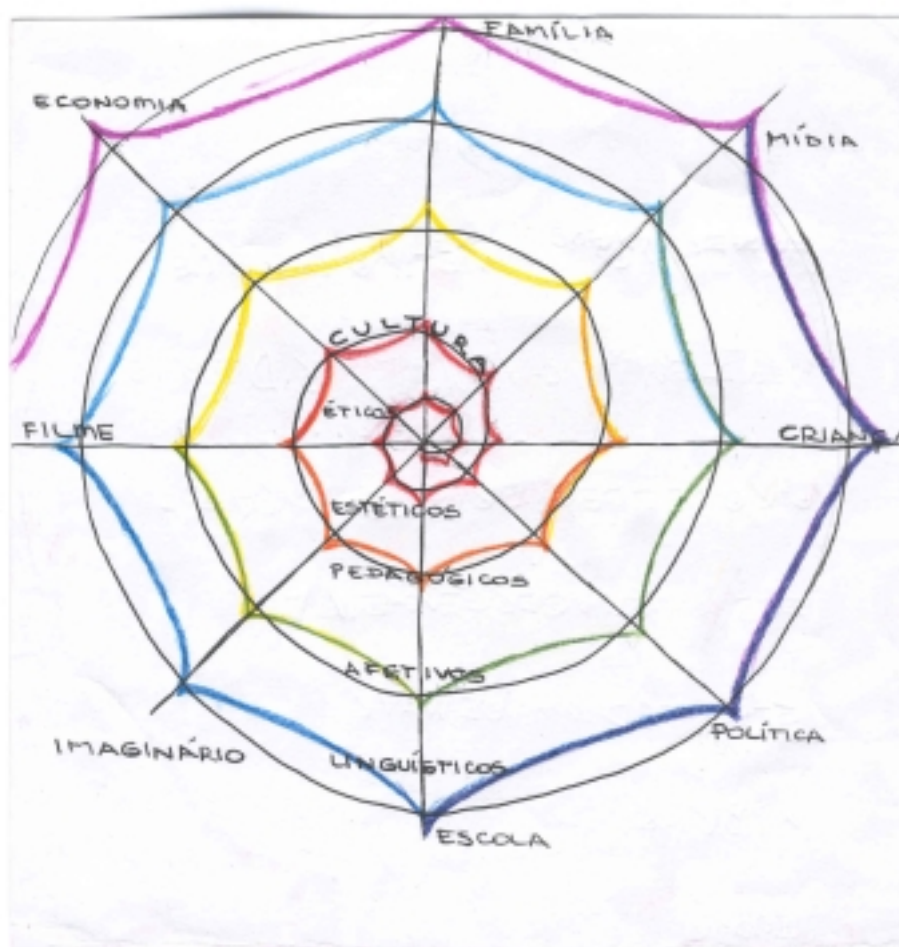
---

<sup>110</sup> Bunuel, 2003, p.335.

- Considerar que todo filme pode ser educativo, pois às vezes, mais que o filme em si, educativa pode ser a relação que se estabelece com ele; isso não significa que não se deva pensar nas “qualidades inerentes” que os filmes possuem.
- Considerar que os níveis de desenvolvimento das crianças, seus interesses, capacidades e preferências, dependem de diversos fatores: da relação com a cultura, das diferentes condições de infância, dos interesses que variam a partir das capacidades reais e potenciais, da idade, do capital cultural, das preferências de gênero, classe, etnias, etc.
- Escolher os filmes a partir do conhecimento que o educador tem das crianças daquele grupo específico, de seus desejos, suas faltas e necessidades, sabendo que os filmes possuem sempre um grau de abertura e incerteza que permitem interpretações as mais diversas.

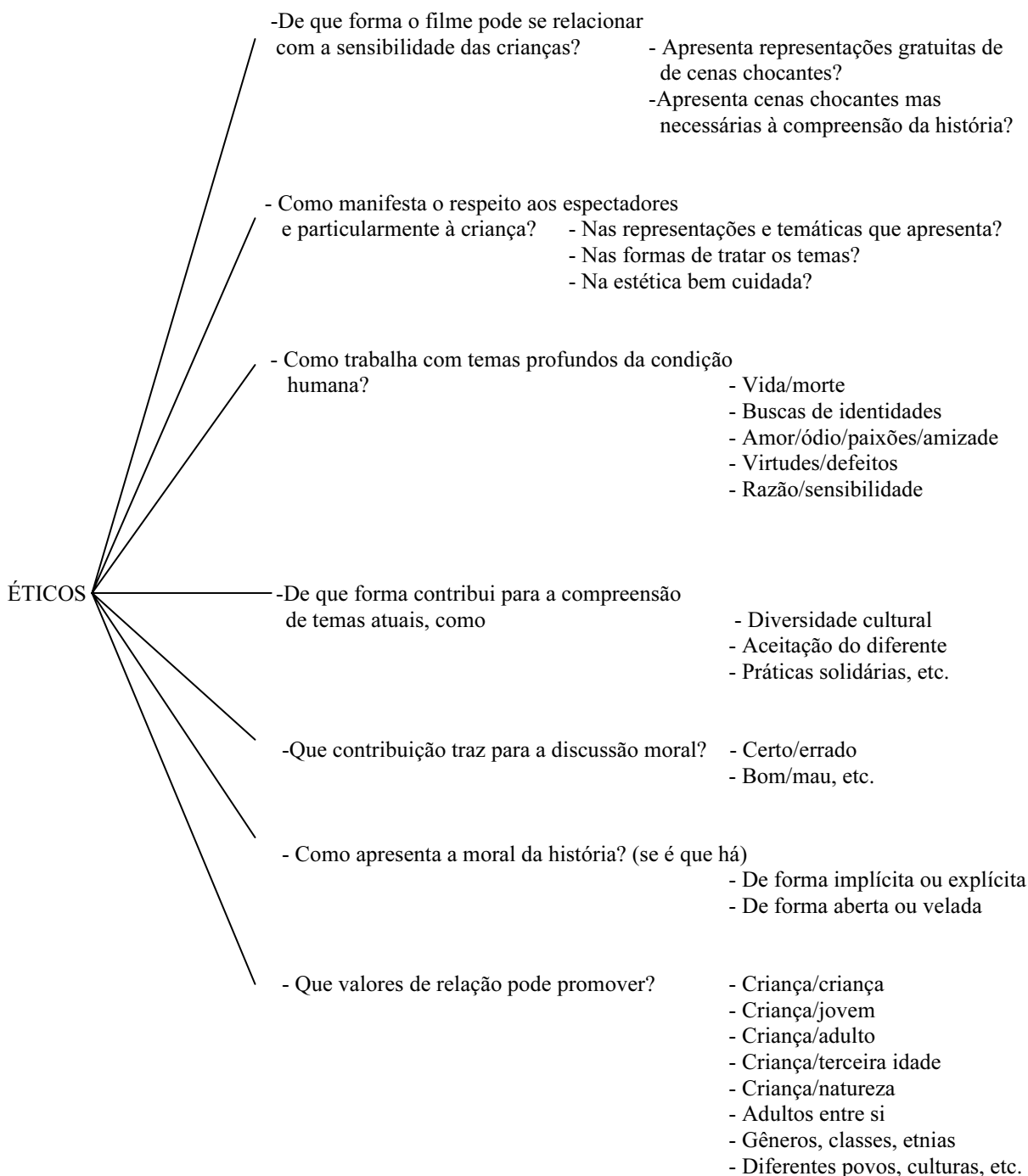
Aí existe um cruzamento dos dois níveis: o nível da mediação para a escolha do filme (para aquele determinado grupo de crianças) e o nível das qualidades inerentes ao próprio filme. Se não podemos desconsiderar as condições em que as mediações e os filmes são produzidos e recebidos, também não podemos avaliar os filmes em si e por si, sem relação com os objetivos e recursos de quem os produziu nem com os modos em que quem os recebe, os utiliza e compreende. No limite, a interpretação entendida como possível diálogo e compreensão criativa será sempre aberta e imprevisível.

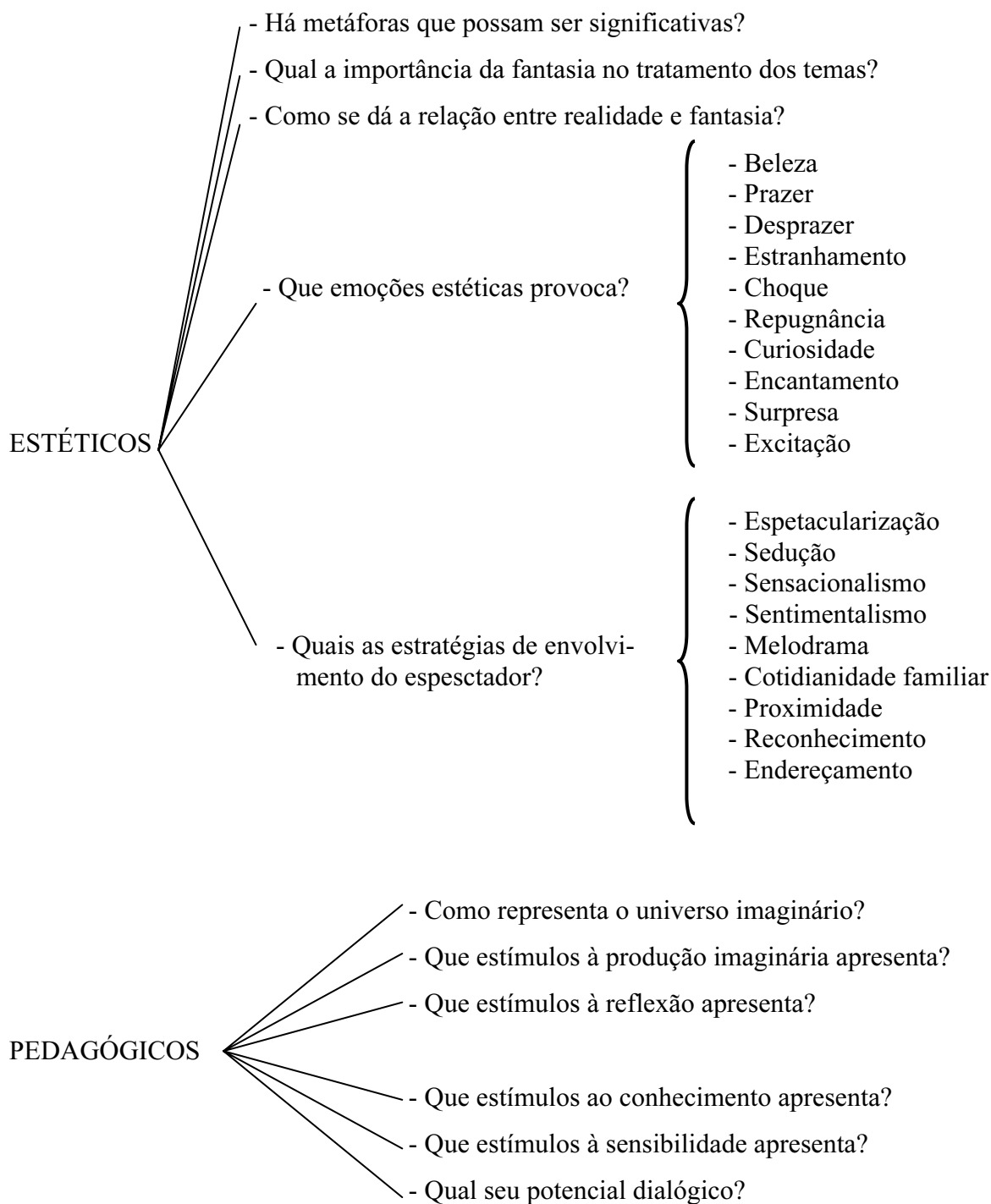
Diante da dificuldade em encontrar uma imagem e uma forma adequada para representar graficamente a multiplicidade de tais questões, tentei estabelecer um quadro formal de critérios e indicadores, mas senti que isso não daria conta da dinamicidade envolvida. Então represento os critérios como uma teia espiralada em que a urdidura representa as dimensões (crianças, filmes, família, escola, mídia, imaginário, política e economia) e a trama da cultura, em espiral, vai tecendo os critérios na forma de uma teia. As nuances de cores indicam o movimento da espiral, que gira e volta ao mesmo lugar, embora noutro nível. Assim, entre teias, tramas e urdiduras, essa representação é apenas uma forma de ilustrar - mais simbólica do que logicamente, é bom que se diga - o entrecruzamento de alguns aspectos envolvidos na relação criança e cinema.

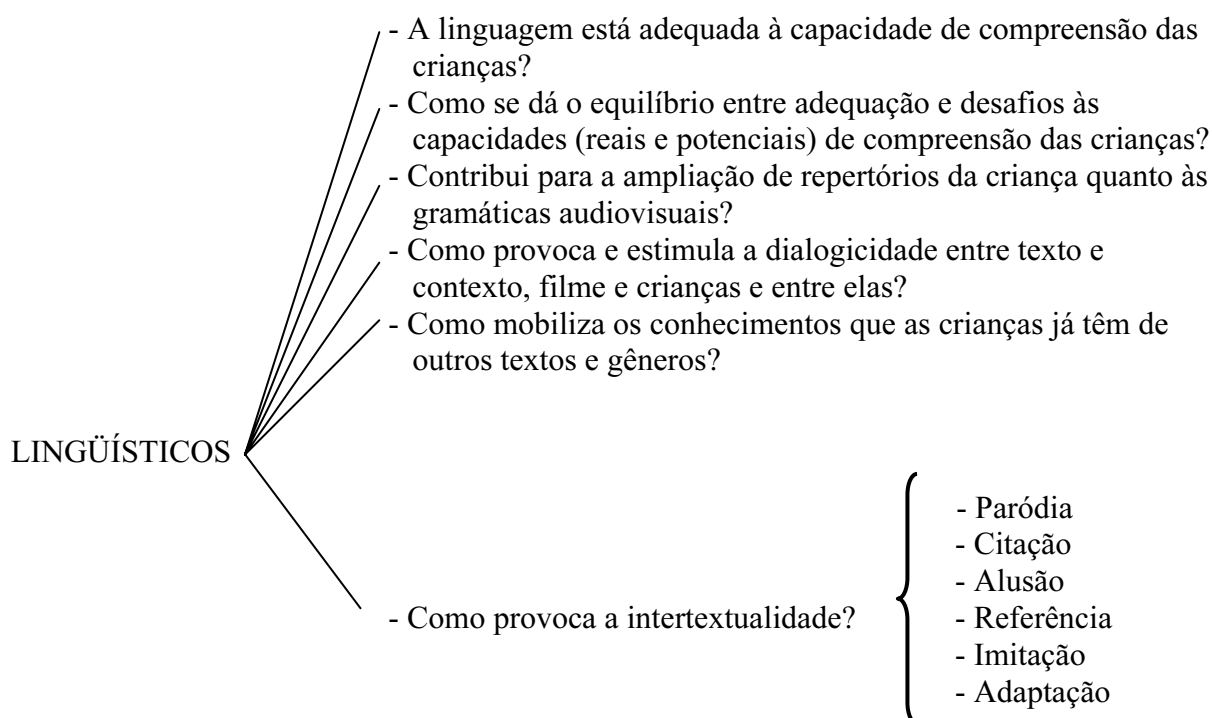
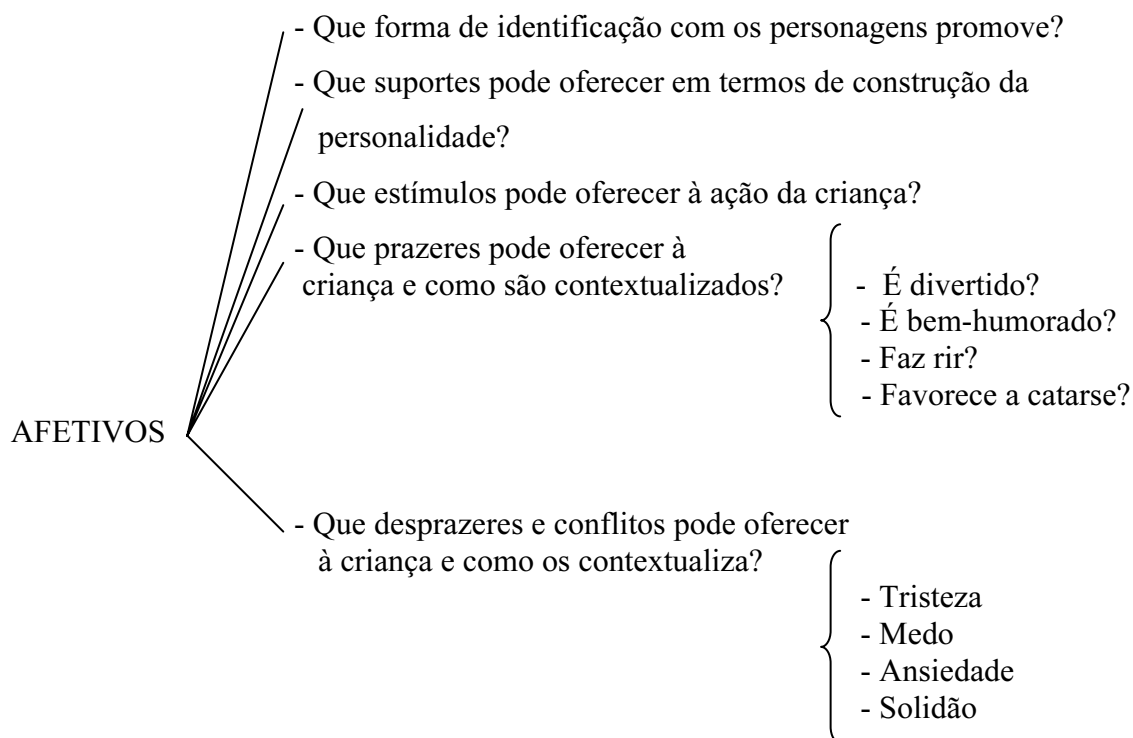


Na representação para apresentar os indicadores, uso a figura de um leque que, se não era a imagem ideal, me pareceu possível, tanto pela sugestão de abertura, pelo significativo de movimento que implica, quanto pelas interpenetrações que supõe. Assim, entre espiral, teias e leques os critérios vão se transformando em outros leques para possíveis questões abertas por seus indicadores. Leques das diferentes coisas que pode haver nos filmes, das diferentes formas de tratar cada possível critério de qualidade, e das diferentes possibilidades que eles sugerem, visto que **todos os critérios e indicadores podem ser considerados educativos.**

## Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes para crianças em contextos formativos







Como afirmei anteriormente, este Roteiro não teve a pretensão de um trabalho analítico de cada indicador, embora esse nível de detalhamento possa fazer parte de uma pesquisa futura. Neste momento, a construção desse instrumento foi motivada pela necessidade de refletir sobre tais questões e de saber o quanto de tudo o que está sendo

discutido e produzido nas universidades e no debate social sobre educação para as mídias é referência para a educação e também para a produção para crianças.

Enfim, pensar o cinema no interior da perspectiva de mídia-educação significa situar a relação das crianças com o cinema neste campo, no sentido de possibilitar a fruição, a análise, a reflexão e a participação estética sobre e com o filme, propiciando elementos para pensar e produzir mídias como possibilidade de diálogo e ampliação do olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Afinal, como diz Arnaldo Antunes: “O seu olhar melhora, melhora o meu”.



Matheus, 9, EBBP



- “Então... então já me conhecia? – perguntei”.
- “Ora Emília! Quem não conhece a Marquesa de Rabicó? Fique sabendo que em Hollywood todos sabemos de corzinho aqueles livros onde vem contadas as suas histórias. O caso da pílula falante, da viagem ao País-da-Fábula, onde Dona Benta se sentou em cima do Pássaro Roca pensando que era raiz de árvore...Quem não sabe essas histórias?”
- “Pois então minha cara Shirley, estamos mais do que pagas, disse eu, porque no Brasil não há quem não conheça você. Aquela sua fita do tempo da guerra, quando você foi pedir ao Presidente Lincoln que soltasse o prisioneiro, e começou a comer a maçã no colo dele – “Este pedaço é meu”, “Este agora é seu” – não há por lá quem não conheça. Sabemos de cor, Shirley”.
- (...)
- Emília! – exclamou Dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas “Memórias”- explicou Emília – são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver.
- Então é romance, é fantasia...
- São memórias fantásticas. Quer ler um pedacinho?

(Monteiro Lobato, Memórias de Emília)

## Capítulo 5: Aproximações: Criança, Cinema e *O Mágico de Oz*

*“É lindo aqui, né? Eu nunca tinha vindo ao cinema. Aqui várias pessoas assistem ao filme junto e também é mágico”* (Gabriela, 9)

Neste capítulo, inicialmente apresento as primeiras aproximações das crianças com o cinema, seus olhares e imagens na II Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. Depois situo a sinopse do filme *O Mágico de Oz*, sua contextualização e análise para comentar a aproximação das crianças com este filme, descrevendo suas reações enquanto o assistiam nos diversos contextos da pesquisa. Por fim, apresento alguns pressupostos metodológicos da relação criança-cinema e pesquisador a fim de entender e interpretar as falas das crianças obtidas através de depoimentos, questionários e entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

### 5.1 Primeira aproximação: imagens, olhares e falas das crianças na II Mostra de Cinema Infantil

Considerando a pesquisa com crianças uma forma de compreender criticamente a relação entre educação e cultura, num primeiro momento busquei, nos olhares e impressões de crianças de sete a doze anos, identificar como elas se relacionaram com os filmes na II Mostra de Cinema e quais os significados que o cinema pode ter para elas. A II Mostra de Cinema Infantil, realizada em Florianópolis em julho de 2003, trabalhou com memória, cinema e educação através da recuperação de filmes antigos, da exibição de vários filmes, desenhos e curtas representando a cinematografia do Brasil e de diversos outros países<sup>1</sup>, e de debates e discussões entre educadores e especialistas da área.

Acompanhar os comentários, falas e gestos das crianças frente aos filmes é muito instigante, e chega a ser fascinante a possibilidade de compartilhar essas reações: quando conversam e discutem sobre o filme; quando elas acabam de assistir ao filme e se transformam em seus personagens; quando ficam dias e dias brincando a partir das coisas que viram; quando saem maravilhadas do cinema e param em frente ao cartaz apontando, revivendo e comentando as cenas vistas. Resguardadas as devidas proporções, para certos

---

<sup>1</sup> Entre eles, *Um Apólogo Machado de Assis*, de Humberto Mauro, 1939; *Pluft, o Fantasminha* de Romain Lesage, Brasil, 1964; *As Aventuras do Tio Maneco* de Flavio Migliaccio, Brasil, 1979; *O cavalezinho azul* de Eduardo Escorel, Brasil, 1984; *Frankenstein Punk* de Cao Hamburger e Eliane Fonseca, Brasil, 1986;

pesquisadores, tão prazeroso quanto assistir aos filmes é ver e acompanhar as crianças assistindo aos filmes.

E foi com o intuito de observar algumas reações e relações das crianças com o cinema que vaguei pela Mostra, para ver como elas interagem com o espaço, com as linguagens e com as diferentes mensagens, tanto dos filmes e do cinema em si, como do evento. Como *flâneur* que sai pela cidade em busca de algo “à toa”, com motivações vagas e desprentensiosas mas que podem revelar e trazer preciosidades que a intenção desconhecia<sup>2</sup>, saí - não tão desprentensiosamente assim - pelos corredores e salas de cinema para olhar, sentir e observar relações, frases, gestos, reações e outros comportamentos das crianças. *Flâneur* que pode simplesmente passar ou apreciar, apurar um olhar aqui, outro ali; que pode observar, estranhar, buscar novas experiências, tentar captar vestígios; que busca o simples mas que pode descobrir o exótico e o complexo; que imagina o distante e percebe-se próximo; que vê a concentração e dispersão do longe-próximo que o cinema possibilita e que no claro-escuro dos filmes percebe que as coisas obscuras podem ficar iluminadas, visto que dependem do nosso olhar. Enfim, *flâneur* que, como o “pretensso pesquisador contemporâneo”, vaga pelo seu tema para ampliar a margem de compreensão da realidade que pretende investigar.

Mas, se só vemos aquilo que olhamos e que queremos ver, pois algumas vezes olhar também é um ato de escolha, não olhamos apenas para uma coisa e sim para a relação entre o que vemos e nós mesmos, num movimento que capta coisas à nossa volta, significando-as conforme estamos situados. Foi aí que percebi que as significações também podem esconder sentidos de visibilidade e interpretabilidade.

Na Mostra, a experiência da observação e da conversa a partir de algumas imagens revelou alguns momentos da relação das crianças com o cinema, tais como: o cinema vazio à espera de público; o público na fila de espera; a espera do filme; assistindo e compartilhando emoções; o momento em que o filme termina; brincando com as luzes da projeção; por detrás da janela, os bastidores da projeção; o sabor da fila da pipoca e a oportunidade agradecida; e a saída.

---

*Despertaferro*, de Jordi Amor, Espanha, 1991; *O Garoto do Espaço* de René Laloux, França, 1990; *As aventuras de Mattie*, de Attila Daragay, Hungria, 1992; *A viagem de Chihiro* de Hayao Miyazaki, Japão, 2002.

<sup>2</sup> Embora o uso do termo *flâneur* aqui possa parecer meio inapropriado, visto que não estava tão à toa assim, pois tinha uma intenção mais ou menos clara do que queria observar, escolhi usá-lo pelo caráter simbólico que revela, não tanto daquilo que se obtém ao acaso, mas pelo fato de vagar com abertura, no sentido da possibilidade de captar coisas ao acaso.



Diante das imagens e dos olhares das crianças, dos pais e dos professores, meu olhar curioso buscou *captar o instante* de Benjamin e o *punctum* de Barthes<sup>3</sup>, cruzando e misturando as imagens a partir dos olhares dos outros. Não é fácil olhar o olhar do outro, pois, mesmo objetivado em imagens, ele não deixa de ser uma decifração e uma interpretação, que sempre revela a obra e ao mesmo tempo expressa seu intérprete.

Diante da multiplicidade possível de olhares e leituras - como o meu olhar sobre as crianças e os olhares das crianças sobre as imagens cinematográficas que também estarão sob outros olhares -, cada leitura e olhar é um convite a reler, pois não há uma única leitura correta e verdadeira. Assim, cada imagem traz em si portas e janelas para suas leituras. Desde a decifração e a mediação das imagens até sua interpretação e avaliação, podemos encontrar significados que ultrapassam o olhar inicial. Estes significados podem nos reapresentar o mundo da realidade e o mundo imaginário das idéias, ao tornar visível o que antes não era observável.

Nesse tornar observável, o trabalho com a palavra e com a interpretação das falas infantis pode ajudar a dar sentido ao que as imagens não conseguiram captar, como sugerem alguns comentários feitos durante os filmes: “*Pensei que era desenho para criança...*” (fala de um garoto no início de *Pluft, o fantasminha*); “*Que musiquinha chata!*”, “*Fantasma com medo de gente?*” (comentários sobre *Pluft, o fantasminha*); “*Que menina corajosa. Eu não entraria lá.*” (comentário de um menino com o amigo durante *A viagem de Chihiro*); “*Lutando com um dragão? Ele chamou uma lagartixa de dragão?*” (comentário sobre fala de *O menino Maluquinho*); “*E agora que a princesa ficou sem coração?*” (menina chorando pergunta para a amiga durante *Despertaferro*).

<sup>3</sup> *Punctum* que pode ser entendido como a imagem transparente que se oferece ao afeto e não ao intelecto. O inesgotável da imagem como um silêncio que fascina e perturba a partir do que é visto, sentido e pensado. O detalhe que atrai, a procura da significância, o que me punge, fere, toca. Ver SAMAIN, E. “Um retorno à câmara clara: Roland Barthes e a antropologia visual” In *O fotográfico*. São Paulo, Hucitec, 1998.

As narrativas projetam e exercitam emoções através de personagens com as quais o público pode se identificar, e as crianças demonstram isso em seus comentários e em suas percepções sobre as histórias que os filmes contam. Afinal, as percepções infantis envolvem diferentes formas de recepção: a recepção ótica (fruição e contemplação visual), a recepção tátil (vibração, tensão e movimentos corporais) e a recepção verbal (falas, risos e comentários). Considerando que as recepções são ativas, as experiências infantis são ricas em percepções ressignificadas pelo olhar das crianças, já que a infância é um lugar onde o mundo se abre para outros modos de ver. Além disso, as crianças lidam com arte de uma maneira descompromissada, solta, fluem no espaço-tempo do filme, sentem, não estão ali para satisfazer a ninguém, simplesmente estão ali<sup>4</sup>. E diante dos comentários delas, vejo a percepção infantil como um encontro com um momento privilegiado, onde temos a possibilidade de tirar do transitório, o permanente.

Observei um pouco dessas revelações nas respostas dadas às perguntas sobre a experiência de assistir filme no cinema: *“Adorei tudo. É a primeira vez que eu venho ao cinema”* (menino de 12 anos); *“Eu gostei de tudo”* (menina de 8 anos); *“Muito massa”* (menino de 12 anos); *“Eu gostei de tudo. Só não gostei quando o fantasma estava chorando”* (menino de 10 anos); *“Não gostei que o Pluft começou chorar porque se o fantasma chora, derrete e se ele chorar vai morrer”* (menina de 7 anos); *“É a segunda vez que eu venho ao cinema. A primeira foi um filme de uma menina que eu não lembro o nome mas que ela via os quadros do artista que era o Monet”* (menina de 12 anos, referindo-se ao filme *Linéia nos Jardins de Monet*, exibido na Mostra do ano anterior); *“Obrigado pela oportunidade. Eu nunca tinha assistido um cinema”* (menino de 12 anos); *“Vai ser ótimo para trabalhar. Dá para fazer muitas relações”* (professora referindo-se ao filme *O Menino Maluquinho*); *“O cinema é legal porque tem mais pessoas”* (menino de 9 anos); *“A tela é maior, é mais legal”* (menina de 12 anos); *“É mais silencioso”* (menino de 9 anos); *“Cinema é mais divertido. Apaga as luzes, fica tudo escuro e tem mais pessoas junto”* (menino de 13 anos).

Para a maioria das crianças das escolas públicas e ONGs que participaram do evento, a Mostra foi uma quebra de regras, uma alegoria/alegria e seu contágio irradiou o brilho do encantamento do primeiro filme assistido no cinema. Surpreendidas com os lugares, os corredores, os cartazes, muitas crianças olhavam tudo como que pela primeira vez, e a fala interior das crianças exteriorizava-se em atitudes diversas.

---

<sup>4</sup> Benjamin se refere à recepção tátil e recepção ótica do cinema, argumenta sobre a modificação da percepção através da distração (1996, p.194). E podemos relacionar essa distração com os sentidos inusitados que as crianças constroem quando vêem as coisas configurando-as em uma “relação nova e original” (id. p.238).

Embora as percepções das crianças sejam também ressignificadas pelos olhares adultos, no caso específico da Mostra, algumas crianças sempre davam um jeito de fugir das regras e do olhar vigilante dos professores. Faziam comentários com os colegas durante o filme, saíam da sala do cinema para ir ao banheiro ou para tomar água, e davam outras desculpas para se desviar do filme quando não estavam gostando.

Se o método é desvio, renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Assim, o desvio que pode funcionar como método para perder-se, na criação artística também pode ser um caminho, pois não deixa de indicar pistas sobre o que está movendo as crianças. Muitas vezes só significamos uma experiência muito tempo depois de tê-la vivido, mediada pela memória, pela narração, pela reflexão ou mesmo por um *insight* que possibilite articular os sentidos e fazer compreender com outros olhos a mesma experiência vivida.

“*Eu gosto de filme que não acontece nada*” (Marina, 7, referindo-se ao filme *Ser e Ter*)<sup>5</sup>. Mesmo que muitos depoimentos das crianças falem por si, ao mesmo tempo em que merecem interpretações, penso que este comentário exemplifica a preciosidade dos depoimentos infantis e as tantas questões que eles podem instigar. Em primeiro lugar, a quebra de uma certa lógica de que criança só gosta de filmes de ação e aventura, ainda que elas possam transformar qualquer experiência com filmes numa grande aventura. Segundo, porque o comentário desloca o olhar em relação ao ritmo que o filme, em geral, deve ter para agradar crianças. Terceiro, porque a capacidade de inversão do olhar infantil nos causa espanto. E é esse estranhamento, essa surpresa que precisamos reaprender com as crianças para reconquistar tal olhar e desenvolver outras possibilidades de experiência estética.

O interesse em resgatar a condição do estranhamento inerente no confronto com o outro, para Jobim e Souza, é condição de diálogo e de produção de conhecimento<sup>6</sup>. Para ela, a criança inquieta os olhares e saberes dos adultos e

dar voz ao desejo de crianças e adolescentes é se acercar do processo de constituição da subjetividade contextualizando-o na história da cultura de uma época, além de implicar o reconhecimento do valor produtivo que esta relação alteritária, entre criança e adulto, exerce na construção do conhecimento crítico<sup>7</sup>.

A possibilidade da contra-imagem que resulta da inversão da direção do olhar também é ressaltada por Larrosa. Ele afirma a importância de percebermos no olhar enigmático de

<sup>5</sup> *Ser e Ter*, de Nicolas Philibert, França, 2002.

<sup>6</sup> Jobim e Souza, 2000.

<sup>7</sup> Jobim e Souza, 2000, p.15.

uma criança o que “existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças”<sup>8</sup> para sermos capazes de estar atentos a esse olhar, sentindo-nos responsáveis diante de uma ordem que nos abre um espaço no mundo, em que possamos encontrar um lugar e elevar nossa voz, acrescenta ele. E foi isso que buscamos.

### **Algumas inquietações**

Além da importância de compreendermos olhares infantis diante da tela da II Mostra de Cinema, está claro que as experiências do evento foram também propulsoras de narração, fornecendo motivos e conteúdos para a partilha de histórias.

Benjamin nos ensina que os tipos arcaicos de narradores se interpenetram: os que trazem histórias de lugares distantes e os que conhecem histórias sem nunca terem saído de sua terra. Acompanhando as crianças e os filmes durante a Mostra, percebi que tais possibilidades de olhar e narrar se articularam. Os filmes trazem histórias de outros lugares, que poderíamos supor serem percebidas como superficiais, estranhas e estrangeiras. Muitas crianças nunca saíram da cidade e jamais tinham ido ao cinema, mas eram profundas conhecedoras e contadoras de outras histórias que se articularam nos caminhos da reflexão feita por elas. E isso chama a atenção para algumas possibilidades da relação criança- cinema- cultura- educação.

Percebo, por exemplo, o trabalho cultural e educativo que a Mostra representou ao permitir o acesso e a educação do público através do contato com outros referenciais culturais, sem abrir mão do entretenimento. Por um lado, fica clara sua importância como espaço de ampliação do repertório e de acesso a outros tipos de filme, que de outra forma essas crianças não conheceriam. Por outro lado, existe o risco de trabalhar com outras estéticas a que crianças, pais e educadores não estão acostumados. Embora as crianças pareçam mais abertas que os adultos em relação às novas linguagens, foi notória a dificuldade do público em lidar com tais tipos de filmes<sup>9</sup> que possuem outra estética, outro ritmo, outros movimentos, típicos de alguns filmes antigos que foram recuperados e exibidos na mostra.

Essa relação do público com a obra pode ser melhor compreendida se lembrarmos de algumas lições de Barthes, Eco e Bakhtin. Barthes distingue dois tipos de leitura e de relação

---

<sup>8</sup> Larrosa, 1999, p.192.

<sup>9</sup> Isso pôde ser observado quando um pai tirou o filho do cinema argumentando que o filme estava chato porque era preto-e-branco, e mesmo sob protestos do filho que queria ficar assistindo, ele levou a criança para fora do cinema.

com o texto: uma onde ocorre o “desfolhamento de verdades” e outra onde ocorre o “folheamento da significância” que nortearia o prazer do leitor. Numa se engole, noutra se ruma<sup>10</sup>. Eco distingue o leitor ingênuo do leitor crítico, perguntando se devemos pensar no nascimento de um novo público, que, indiferente às histórias que já conhece, pretende degustar as repetições e suas variações<sup>11</sup>. Bakhtin fala do eterno inacabamento da obra de arte, que seria revitalizada por meio das recriações sucessivas de seus contempladores<sup>12</sup>. Como lidar com esse inacabamento da obra diante de um “público ingênuo” numa mostra de cinema infantil?

Entre a emoção do conhecido e o risco do desconhecido, o filme é uma obra aberta, e mais importante que ele em si pode ser a relação que a criança estabelece com o filme e o que ele pode significar para ela. Sobre os significados que “qualquer filme” pode ter, é importante pensarmos a respeito dos filmes que as crianças assistem. Como falamos anteriormente, as crianças vêem quase todo tipo de filme, e não só os filmes considerados “infantis”, e se qualquer filme é/pode ser educativo, pois “educativo” não é o filme em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que o filme traz, **o Roteiro de critérios para pensar a escolha de filmes para crianças em contextos formativos** ajuda a pensar não tanto em escolher “filmes feitos para crianças” mas em “filmes adequados para crianças”. O Roteiro também oferece elementos para discutir o que essa adequação implica e um “mínimo de qualidades” que o filme deva possuir conforme o objetivo pretendido. E isso parece uma reflexão fundamental, pois se em situação doméstica as escolhas dos filmes nem sempre acontecem a partir de critérios explícitos, em Mostras ou em situações escolares configura-se um contexto cultural e educativo que sempre trabalha com uma intencionalidade.

Quanto à questão do repertório, é preciso ter em mente certos cuidados. Alguns filmes “antigos” exibidos na II Mostra provocaram diversas resistências, sobretudo no público adulto. Alguns o consideravam “muito chato”, outros “ingênuos demais” e outros, ainda, “mal feitos”. Fica clara a importância de contextualizar os filmes previamente, contando um pouco a história de sua produção antes da exibição no sentido de aguçar o interesse e a curiosidade, sem jamais antecipar a história nem fazer interpretações sobre o que as pessoas vão ver, a exemplo da mediação feita na experiência do *Cineforum*, como já vimos. Afinal, recuperar a história do filme como continuidade da nossa, e não só como ruptura, possibilita construirmos

---

<sup>10</sup> Barthes, 2002, p.18.

<sup>11</sup> Eco, 1987, p.106.

<sup>12</sup> Bakhtin, 1997, p.333.



nosso olhar de forma aberta a outras estéticas<sup>13</sup>. E os filmes antigos possibilitam também um certo tipo de contato com outras circunstâncias históricas que é enriquecedor conhecer.

Nossa cultura tende a valorizar apenas o que é novo, efêmero e passageiro. Mas parece fundamental redescobrir filmes que marcaram época em outras infâncias e assumir o desafio de propiciar que cada geração conheça também personagens de outros tempos. Isto para que as crianças de hoje possam rir com a presença de palhaços e vagabundos, se emocionar com a ingenuidade e doçura de fantasminhas que têm medo de gente, se divertir com as travessuras e caretas de tantos meninos maluquinhos, dançar com bonecos diferentes e também se inquietar com príncipes e princesas dos mais estranhos reinados.

Educar para o estranhamento e para outros modos de olhar exige uma discussão sobre a estética e sobre o gosto, como visto anteriormente. Afinal, se a formação de crianças implica um trabalho com perspectivas pedagógicas e culturais, é preciso trazer tais discussões educativas e deslocar o olhar, desestabilizá-lo, para mostrar que há coisas atrás das quais não se vê. Abrir fendas no olhar hegemônico que exercemos, inclusive como forma de compreender a nova cultura e suas linguagens, a fim de também entender os filmes como possíveis espaços de intervenção educativa, em que através das linguagens e das histórias que o cinema conta, temos a possibilidade de construir outras histórias e linguagens.

## **5.2. Segunda aproximação: que filme é esse?**

### **Por que *O Mágico de Oz***

Lembro de um tempo em que o programa das tardes de domingo numa pequena cidade do interior de Santa Catarina era a matinê, ou sessão das duas, no Cine Bandeirantes. Programa obrigatório, no cinema encontrávamos os amigos e assistíamos ao filme, cujo título nem sempre sabíamos de antemão: o que importava era ir ao cinema e o filme às vezes era secundário. Naquela época eram exibidos muitos filmes antigos, reprises de todos os gêneros. Os lançamentos se restringiam às imagens dos cartazes que povoavam nossa imaginação anunciando filmes que nunca iriam passar ou que na melhor das hipóteses passariam dentro de alguns anos. Hoje sei que a demora se devia ao alto custo dos lançamentos. No cinema compartilhávamos um universo de emoções: os encontros na fila para comprar o ingresso, a expectativa do apagar das luzes quando as imagens na tela começavam com as teleobjetivas do Canal 100. Notícias e imagens dos jogos de futebol da semana mostravam um Maracanã

---

<sup>13</sup> Interessante observar que na Mostra do ano seguinte tal sugestão foi incorporada em sessões pagas no final de semana.

lotado, que por sua grandeza impressionava os olhos de uma menina. As cenas das jogadas em close deixavam ver os corpos e rostos suados dos jogadores, que explodiam a rede e a arquibancada com lances memoráveis de Pelé, Rivelino, Tostão e tantos outros. Depois do canal 100, os trailers de filmes proibidos que aguçavam nossa curiosidade entre assobios dos meninos diante das meninas sem jeito e que se confundiam com o início do filme, fazendo com que a pergunta “já começou o filme?” fosse corriqueira entre a criançada. Durante o filme, emoções à flor da pele se transformavam em riso, medo e, por vezes, tédio. Vibrações, palmas e assobios faziam parte do ritual coletivo. Sensações de medo e proteção, com mãos dadas e apertadas que às vezes obedeciam à ordem de fechar os olhos para não ver imagens de cenas que seriam demais para os olhos de uma menina, que por mais que soubesse que aquilo era só um filme, sabia também que aquilo estava longe de ser apenas um filme.

Nesse espaço de memória em que o cinema se constitui, algumas cenas marcaram locais e imagens de minha infância. Se desde criança eu me encantava com os diversos filmes, meu primeiro contato com *O Mágico de Oz* aconteceu muito tempo depois. Antes conheci a história em livros, um espetáculo de dança e peça no teatro. Assisti ao filme pela primeira vez com meus filhos, para ver se seria um bom filme para investigar a relação criança-cinema. E isso fez toda a diferença para mim.

*O Mágico de Oz* parece ser um desses filmes mobilizadores de paixões e sentimentos, que tanto podem despertar amor como raiva, de que se gosta ou não se gosta, mas ao qual nunca se é indiferente. Talvez isso explique o fato de pessoas tão diferentes e de diversos lugares terem reservado um lugarzinho nas suas lembranças para *O Mágico de Oz*. Desde meninas desconhecidas que se identificavam com Dorothy quando ninguém lhes dava atenção até o conhecido Salman Rushdie, dizendo “ter assistido *O Mágico de Oz* fez de mim um escritor”. Foi instigada pela força dessa poderosa frase que escolhi este filme para analisar. Se ele foi tão transformador da vivência fugaz de assistir a um filme levando a uma reveladora experiência que se transformou na opção de vida do escritor, o que esse filme ainda poderia provocar nas crianças de hoje?

Meu projeto inicial tinha como objeto a relação entre a literatura e sua adaptação para cinema e televisão, e pretendia investigar se a adaptação de alguns clássicos da literatura poderia estimular sua leitura pelas crianças. Como os caminhos da pesquisa não são lineares, muitas idas e vindas fizeram parte do processo e numa analogia ao livro “Por que ler os clássicos”, pensei uma questão semelhante voltada aos filmes, como “Por que assistir aos

clássicos”. Mas a resposta me pareceu muito óbvia, já um pressuposto. Contudo, permanecia a questão: como as crianças podem se relacionar hoje com um clássico do cinema?<sup>14</sup>

Assim, fui me aproximando de *O Mágico de Oz*, e o escolhi não necessariamente por ser um clássico e sim porque tem uma trajetória que perdura no tempo, por ser um artefato dos primórdios da “era das mídias” que chegou até nós e principalmente porque tem um grande potencial dialógico com o público. A resposta de Salman Rushdie a ele foi particularmente inspiradora. Além disso, *O Mágico de Oz*, junto com ... *E o vento levou* foi um dos maiores sucessos do cinema no mundo inteiro até hoje. Simbolizou o apogeu dos estúdios, de um monopólio, e depois desse filme Hollywood nunca mais foi a mesma.

*O Mágico de Oz*, enfim, não é qualquer filme. Por ser o primeiro grande filme produzido para crianças, desperta também a curiosidade investigativa: o que aquela estética de 1939, ano em que foi produzido, permitiria atualizar no olhar das crianças 65 anos depois? Aliado a isso, contou o fato de ser uma bela história relacionada à infância, à imaginação e a importantes processos culturais e simbólicos e a valores fundamentais na constituição da subjetividade humana. Eis as razões da escolha do filme.

### **Ficha Técnica**

Direção: Victor Fleming

Gênero: “Musical infantil”

Argumento: Adaptação do livro *The Wonderful Wizard of Oz*, de Frank Baum

Roteiro: Noel Langley, Florence Ryerson, Edgar Allan Woolf

Fotografia: Harold Rosson

Música: Herbert Stothart, Harold Arlen

Montagem: Blanche Sewell

Cenografia: Malcolm Brown

Figurino: Adrian

---

<sup>14</sup>Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar esta questão, algumas concepções de clássico na literatura ajudam a situar o entendimento a respeito dos clássicos no cinema, embora um clássico da literatura não o seja necessariamente no cinema. George Steiner em *Errata: uma vida examinada* define o clássico na literatura, na música, nas artes. Na argumentação filosófica como uma forma significativa que nos lê, desafia nossos recursos da consciência e do intelecto, da mente e do corpo, perguntando-nos se entendemos, se reimaginamos de forma responsável, se estamos preparados para agir, para partir dessas questões, nas potencialidades de alguém transformado e enriquecido com aquilo que está diante de si. Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, diz que clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha para dizer, que quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, mais se revela novo, inesperado, inédito quando é lido de fato. E Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais* desde cedo, diz que os clássicos são livros que conseguem ser eternos e sempre novos, que ao serem lidos no começo da vida são fruídos de uma maneira

Efeitos: A.Arnold Gillespie

Intérpretes: Judy Garland (Dorothy Gale), Frank Morgan (Professor Maravilha e Mágico), Ray Bolger (Hunk e Espantalho), Bert Lahr (Zeke e Leão), Jack Haley (Hickory e Homem de Lata), Billie Burke (Glinda e Bruxa boa), Margareth Hamilton (Miss Gulch e Bruxa má do Oeste), Charles Crapewin (Tio Henry), Clara Blandik (Tia Em)

Produção: Mervin Le Roy para MGM

Distribuição: MGM (fitas VHS e DVD)

Origem: Estados Unidos

Ano:1939

Duração:100 minutos

### Sinopse

*O Mágico de Oz* é uma grande fantasia musical extraída do livro de Frank Baum, repleta de cores, simbolismos e trechos musicais, inclusive a canção *Over the Rainbow*, que aparece em primeiro lugar na lista da associação da indústria fonográfica norte-americana das “Melhores Músicas do Século”<sup>15</sup>. A canção, docemente interpretada por Judy Garland, constitui uma das cenas mais conhecidas da história do cinema. Ironicamente, a cena quase foi eliminada, porque os executivos de Hollywood acharam que seria muito sofisticada para ser entendida por crianças, demonstrando que muito do sucesso hollywoodiano às vezes acontece por acaso<sup>16</sup>.

Os artifícios para contar a história hoje parecem óbvios para o público mais jovem, mas ainda emocionam. O filme narra a história da garota Dorothy, que vivia numa fazenda no Kansas cercada pela indiferença de seus tios. Junto com seu inseparável cãozinho Totó, Dorothy escapa de casa e é transportada por um ciclone – numa cena em que sua casa gira pelos ares e as mais diferentes imagens das pessoas e coisas de seu mundo passam pela sua janela - para a terra encantada de Oz. Após uma mágica transição do filme em preto-e- branco para o colorido, inédita na época, Dorothy realiza uma série de encontros estranhos e maravilhosos. A menina protagonista passa de um mundo cinza de contrariedades e de aborrecimentos, em branco e preto, a um mundo de cores maravilhoso, além do arco-íris. Lá

---

muito especial, porque a juventude comunica um sabor e uma importância particular ao ato de ler como a qualquer outra experiência.

<sup>15</sup> A lista resulta de uma pesquisa desenvolvida pela Organização *National Endowment for the Arts* e foi divulgada em diversos meios pela associação das gravadoras dos EUA com o objetivo de contribuir para o gosto musical nas escolas, incluindo 365 canções de vários gêneros, como pop, rock, jazz, etc. Ver France Press, NY em 11/03/01 e em 20/8/01 na [www.folha.uol.com.br/folha/ilustrada](http://www.folha.uol.com.br/folha/ilustrada).

<sup>16</sup> Rushdie, 1997.

ela encontra uma bruxa “do bem” e uma “do mal” e no caminho para Oz conhece um Espantalho sem cérebro, um Homem de Lata sem coração e um Leão sem coragem, que juntos seguem pela estrada dos tijolos amarelos para chegar à cidade Esmeralda, no reino de Oz, em busca do Mágico que poderá ajudá-los.



No decorrer da aventura, eles desafiam a bruxa do mal e conhecem a verdade sobre o misterioso mágico. Graças à palavra do mágico, Dorothy percebe que é tudo ilusão (como no cinema), o que servirá para entender a verdade escondida atrás da realidade. Ao descobrir a impostura do mágico, que revela o mecanismo da projeção de imagem utilizado no próprio cinema (o que pode ser entendido como metalinguagem e revelar o temor de olhar atrás da cortina), os heróis descobrem que não precisam da mágica, pois as virtudes que possuíam eram muito maiores do que imaginavam. E não deixa de ser significativo que a chave da volta de Dorothy para sua casa no Kansas seja o par de sapatos de rubi, sapatos de adulto com salto alto, representando mais que o ser adulto, o ser “mulher”<sup>17</sup>. No final, Dorothy volta ao Kansas, as cores desaparecem do filme e seus amigos são novamente humanos, explicitando a mensagem do filme de que “não existe nenhum lugar como a nossa casa”.

Isso levou muitos insatisfeitos a dizer que Oz não era tão ruim assim, e outros a acharem que tal mensagem contradiz o espírito do filme, pois se a moral do romance de Lyman Frank Baum é a de que “a verdadeira felicidade está no quintal de casa...”, o filme, ao invés, pode sugerir o contrário: que no mundo maravilhoso de Oz, sem a bruxa do mal,

<sup>17</sup> Não entraremos aqui na evidente dimensão mítico-erótica do simbolismo dos sapatos femininos.

Dorothy estaria muito bem. A idéia explicitada por Dorothy no final, a de que “não existe nenhum lugar como a nossa casa”, é talvez a menos convincente do filme, “porque o sonho da partida lhe parece muito mais forte que o retorno à própria raiz” ou “*perche il sogno della partenza vi compare altrettanto forte di quello del ritrovamento delle proprie radici*”<sup>18</sup>. E talvez seja a alegria de ir embora, de deixar o cinza e entrar no mundo colorido que *O Mágico de Oz* comunica, o segredo deste filme que encantou e ainda encanta tantas gerações.

### Contextualização

Produzido em 1939, o filme é perturbador e afirmativo, e foi o primeiro grande filme voltado para o público infantil. Difícil imaginar hoje em dia, o impacto que esse filme provocou numa época em que o mundo entrava na Segunda Guerra Mundial. Embora o livro de Frank Baum tivesse sido filmado anteriormente, em 1925,<sup>19</sup> esta nova e ambiciosa versão foi de certa forma ofuscada pela produção simultânea do mesmo diretor de *...E o vento levou*<sup>20</sup>.

Na época em que foi produzido, a maioria dos filmes eram em preto-e-branco, e fazer filmes coloridos significava algo revolucionário, inclusive porque as desajeitadas câmeras novas para filmar em cores vinham acompanhadas da fábrica por “um consultor em Technicolor” que ficava perto do cinegrafista opinando a respeito da iluminação. Filmar *O mágico de Oz* em cores foi uma espécie de resposta da MGM ao primeiro sucesso de animação em cores da Disney, *Branca de Neve e os 7 anões*, de 1937<sup>21</sup>.

As cores no mundo de Oz vibram na tela, trazendo mais alegria que o retorno de Dorothy para casa, e as qualidades do filme superam a dublagem, alguns cenários visivelmente de plástico e os efeitos visuais, que embora fossem gloriosos para a época, hoje

<sup>18</sup> Campari, 1999.

<sup>19</sup> Versão que, se não obteve sucesso, revelou Oliver Hardy no papel do Homem de Lata.

<sup>20</sup> *O Mágico de Oz* só deu dinheiro quando se tornou corrente na televisão anos depois de lançado no cinema, pois seu lançamento aconteceu poucos dias antes da Segunda Guerra Mundial o que não ajudou muito. Bastante tempo depois, o filme teve também outras versões. Uma que se pode ver *O mágico inesquecível* de Sidney Lumet, 1978, com Diana Ross (Dorothy) e Michael Jackson no papel do Espantalho. Dorothy é uma professora que nunca saiu do bairro de Harlem, e após um jantar em família ela sai de casa para pegar Totó, seu cão, numa nevasca, mas é pega por um ciclone, que a leva para a Terra de Oz, que parece a Manhattan do final dos anos 70. Entre as peculiaridades que as diferenciam, nesta versão, quando os quatro amigos vão para a Cidade Esmeralda, numa estação do metrô objetos assustadores ganham vida e os atacam, tornando o filme quase um *thriller* de horror. Outra versão, filmada em 2004, traz Quentin Tarantino, quem diria (diretor de *Kill Bill*, *Pulp Fiction*), no filme *O maravilhoso mundo de Oz dos Muppets*, a ser exibido na televisão americana e baseado no livro *O maravilhoso mágico de Oz*. O Brasil também teve sua versão com a paródia *Os trapalhões e o mágico de Oroz*, de Victor Lustos e Dedé Santana, 1984. Desesperados com a falta de comida e a miséria no interior do Nordeste, os amigos Didi, Soró e Tatu partem para a cidade. Chegam à cidade de Oroz, castigada pela seca e pela tirania do coronel Ferreira, e conhecem o Delegado Leão, que não toma atitude nenhuma, pois é um covarde.

<sup>21</sup> Ebert, 2004.

são considerados ultrapassados aos olhares de algumas crianças. Se os efeitos especiais modernos mostram *exatamente* como as cenas imaginárias devem parecer, os efeitos de *O mágico de Oz* mostravam o que se *pensava* delas. O hiper-realismo da simulação computadorizada ajuda a fazer tal comparação<sup>22</sup>.

Razões não faltam para ver esse filme: a estética do teatro cantado dos musicais da Broadway, que predomina no filme, as canções, o figurino, um certo humor na narrativa, uma imaginação pródiga e bons intérpretes - Judy Garland teve uma atuação considerada espetacular, e mesmo com seus 16 anos fez uma adorável garotinha de 11, tornando-se uma verdadeira lenda, e Bolger, Holly e Lahr imortalizaram-se como seus “eternos” companheiros.

Se um dos motivos que transformaram *O Mágico de Oz* num marco da indústria cinematográfica e da cinematografia internacional é que nele tudo funciona bem e acaba agradando a crianças de todas as idades, por outro lado o filme teve uma produção dispendiosa, complicada e muito atribulada<sup>23</sup>. Para começar, foi permeado por trocas de diretores: entre os cinco que participaram das filmagens, Victor Fleming foi o único a receber os créditos. Richard Torpe, veterano autor de filmes “B”, foi a primeira escolha da MGM e após 12 dias de filmagens foi dispensado, sem que nenhuma das cenas que comandou tenha sido aproveitada. Jorge Cukor foi o segundo e, se ficou menos tempo ainda, sua contribuição foi valiosa ao instruir Judy Garland a buscar sua própria forma de interpretação e não copiar o estilo de Shirley Temple, como queriam inicialmente os produtores. Foi o que lhe valeu o reconhecimento como uma grande estrela e um prêmio especial do júri no Oscar. Fleming dirigiu a maioria das seqüências durante quatro meses, quando saiu para filmar *...E o vento levou*, sendo substituído novamente por Jorge Cukor<sup>24</sup>. Curiosamente, *...E o vento levou* dominou os Oscars daquele ano, enquanto *O Mágico de Oz* levou três: Melhor Canção, Melhor Partitura Musical ou Adaptação musical e o Prêmio Especial para Judy Garland.

Voltamos à questão da autoria no cinema: quem é o verdadeiro autor de *O mágico de Oz*? Uma vez que cinco diretores trabalharam nele, dificilmente algum isoladamente poderia reivindicar essa honra. “Este grande filme, em que brigas, demissões e a quase irresponsabilidade de todos os envolvidos produziram o que se imagina ser pura, fácil e de

<sup>22</sup> Na velha Hollywood não se precisava olhar cuidadosamente para ver onde acabava o cenário e começava a cortina de fundo. Para alguns críticos do cinema, uma estrada de tijolos amarelos exuberantes não teria sido melhor do que esta, como se pode ver no cenário da versão *O mágico inesquecível* de Sidney Lumet, 1978.

<sup>23</sup> Foram utilizados 70 sets de filmagens com diferentes esquemas de elaboração e padrão de cores.

<sup>24</sup> Segundo se comentava na época, Fleming assumiu a direção de *O mágico de Oz* com relutância, aceitando apenas para agradar sua filha pequena. São os descaminhos provocados por filhos ou motivos familiares que interferem no trabalho e que, se muitas vezes dificultam, outras inspiram.

certo modo inevitável felicidade, está bem perto daquele fogo-fátuo da moderna teoria crítica: o texto sem autor”<sup>25</sup>.

As histórias dos bastidores da produção de um filme parecem ser simultaneamente deliciosas e decepcionantes, sobretudo quando se trata de um filme que se alojou no imaginário de muitas gerações<sup>26</sup>. Por um lado, a descoberta de algumas curiosidades: que Buddy Ebsen foi o Espantalho original e depois substituído por Ray Bolger, que não queria fazer o Homem de Lata; que Ebsen teve de abandonar as filmagens por envenenamento causado pela indumentária de amianto; que Margareth Hamilton queimou a mão durante a filmagem da cena em que escreve no céu “Renda-se Dorothy” e que sua dublê queimou-se mais ainda na refilmagem da cena; que Jack Haley, a terceira e última escolha para o Homem de Lata, não podia sentar-se com seu traje e descansava encostado numa tábua projetada para isso; que os protagonistas masculinos eram proibidos de comer no refeitório porque sua maquiagem era considerada repugnante; que a Margaret Hamilton, em vez de um camarim, deram uma barraca como se fosse bruxa de verdade; que Bert Lahr suava demais dentro do seu leão; que Totó era na verdade uma cachorra chamada Terry; e que a sobrecasaca usada por Frank Morgan foi comprada numa loja de roupas usadas que trazia no forro o nome de Frank Baum, tendo sido depois comprovado que pertencera ao autor do livro<sup>27</sup>.

Por outro lado, há também a tristeza de descobrir que a experiência de fazer um filme não tem qualquer relação com a experiência de assisti-lo, como diz Rushdie. É difícil acreditar que Haley, Bolger e Lahr fossem grosseiros com Garland e que Hamilton fosse decididamente excluída, e que quase ninguém pareceu ter se divertido fazendo um filme que mudou a história do cinema. Assim, mesmo que não queiramos tomar conhecimento desses detalhes todos, somos propensos a fazer aquilo que pode destruir nossas ilusões e acabamos querendo saber o que aconteceu atrás da cortina, aproveitando a metalinguagem do filme. A curiosidade é tanta, que hoje em dia a maioria dos filmes em DVD contém o *making of* do filme.

---

<sup>25</sup> Rusdhie, 1997, p.17.

<sup>26</sup> Algumas curiosidades sobre os bastidores: Margareth Hamilton, a Bruxa má do Oeste, teve uma grave queimadura quando saía por entre uma lufada de fumaça; Totó saiu por duas semanas de circulação depois de ter sido pisoteado por alguém da equipe; o ator Jack Haley teve uma reação alérgica à maquiagem prateada; Judy Garland, que teve uma infância infeliz, cheia de energia nas filmagens matutinas, precisava de tranqüilizantes no final do dia, e isso de certa forma possibilitou que mesmo com 16 anos, quando interpretou Dorothy, fosse uma atriz iluminada, projetando vulnerabilidade, e houvesse uma certa melancolia em cada tom de sua voz, o que foi fundamental para o filme.

<sup>27</sup> Conforme revelam Ebert (2004) e Rusdhie (1997).



O interesse por detalhes e objetos de certos filmes<sup>28</sup> se deve ao fato de que eles ocupam grande espaço de nossa imaginação. Para Ebert, *O mágico de Oz* ocupou um espaço imaginário parecendo real e importante de um jeito que a maioria dos filmes não parece. Ele atribui isso a três hipóteses: por ter o filme sido visto pela primeira vez quando se era criança, por simplesmente ser um filme maravilhoso ou por “soar com um profundo tom universal, algum arquétipo ou mito profundamente sentido”<sup>29</sup>. Ele fica com a terceira possibilidade, dizendo que os componentes do *O Mágico de Oz* preenchem poderosamente um vazio que há dentro de muitas crianças, para quem, numa certa idade, o lar é tudo, o centro do mundo. Além disso, sobre o arco-íris vagamente percebido está a fascinante e assustadora vastidão do universo, e há um profundo receio de que os acontecimentos possam conspirar para transportar crianças (e adultos) para longe da segurança do lar e levá-las a uma terra estranha<sup>30</sup>. Sem saber o que encontrar em tal lugar, os novos amigos podem dar conselhos, proteção e atenção, ainda que a protagonista esteja junto de seu cãozinho - o que permite construir uma verdadeira empatia com as crianças que amam seus animais de estimação<sup>31</sup>. Este instigante e penetrante “apelo universal” explicaria o fato de pessoas tão diferentes, de origens tão diversas terem um espaço na sua memória reservado para as reminiscências e lembranças de *O mágico de Oz*.

Para Rushdie, o filme toca na lição-chave da infância, a de que um dia a criança não será mais criança, que o lar não mais existirá e que os adultos não mais a ajudarão, pois “agora” será um adulto e deverá enfrentar os desafios da vida por sua própria conta. A menina enfrenta os desafios da vida, mas sabe poder contar com a preciosa ajuda dos amigos. E

---

<sup>28</sup>Que pode ser visto pelos altos preços que os figurinos e adereços usados em determinados filmes alcançam nos leilões do gênero. Em 1970 um par de sapatinhos de rubi encontrado no porão da MGM foi leiloadado por US\$15.000 e hoje estão numa vitrine de honra do parque temático dedicado ao cinema (MGM/Universal Studios) na Disneyworld em Orlando. Uma peça da indumentária do leão covarde obteve o segundo maior preço, superando inclusive uma capa usada por Clark Gable. Isso atesta o poder que *O Mágico de Oz* exerceu sobre seus admiradores e o desejo de “vestir as roupas do filme”, que se revestem de uma aura que assume um significado estranho, tornando-se uma espécie de fetiche. Isso também pode ser visto na seção de figurinos do *Museo Nazionale del Cinema di Torino*. Ali, o chapéu e a écharpe de Fellini, pares de sapato, calcinha, sutiã e jóias de Marilyn Monroe, por exemplo, ocupam uma posição superráica.

<sup>29</sup>Ebert, 2004, p.305.

<sup>30</sup>Esse é um tema recorrente em muitas histórias: desde a mitológica *Odisséia*, às *Aventuras de Peter Pan* ou *Alice no país das maravilhas*, de *A Ilha do tesouro* à *História sem fim*, e à incansável viagem do Hobbit Bilbo em *O Senhor dos Anéis*. As viagens sempre acabam se tornando uma imensa e intensa aventura em todos os sentidos, tanto em busca de tesouros exteriores quanto de tesouros interiores, na busca de si mesmo, que nem se sabia da existência. A função viagem faz parte de algumas das funções da narrativa que Propp formulou: o afastamento, a partida, o deslocamento, o retorno. Ver Reuter, 2002.

<sup>31</sup>Rushdie não suporta o Totó, dizendo que sua única contribuição à narrativa acontece quando ele puxa a cortina que ocultava o mágico, ele não se surpreendeu quando soube que o temperamental ator canino paralisou as filmagens ao fingir um colapso nervoso. Rushdie, 1997, p.20.

mesmo quando descobre que o mágico de Oz é somente um ser humano, e que até ele tem seus próprios problemas, a desilusão não a demove de seus propósitos.

Assim, mesmo não passando de projeções dos medos das crianças – que freqüentemente se perguntam se a vida é mesmo real, se elas são inteligentes ou se são suficientemente corajosas – o filme permite saber que ajudar os outros significa também a possibilidade de ajudar a si mesma. E da mesma forma como uma criança mais velha supera os medos ao se comportar corajosamente frente a uma criança menor, os amigos cumprem esse papel de ser presença, de encorajar e de compartilhar emoções.

*O Mágico de Oz* com suas facetas de comédia e drama e seus efeitos especiais com entusiasmo, depois de seis décadas ainda é um filme assistido em vídeo ou DVD que emociona as crianças, como veremos mais adiante. Seu enredo atinge diretamente nossas inseguranças da infância, e mexe com elas para depois nos tranquilizar: quem nunca sentiu o desprezo e a indiferença dos adultos em momentos em que precisávamos deles e eles estavam ocupados com outras coisas? Quem nunca pensou em fugir de casa? Quem não sonhou visitar terras estranhas e encontrar seres mágicos, bruxas, fadas e florestas encantadas? Quem não se frustrou ao acordar de um sonho bom?

Ou seja, se as crianças têm a possibilidade de se identificar com a menina, nós adultos também podemos gostar do filme por ele não nos deixar esquecer que ultrapassamos etapas importantes. Além disso, o filme também mostra que talvez estejamos repetindo a história identificando-nos agora com outro papel - o de adultos, naturalmente -, fazendo-nos perguntar: quantas vezes somos indiferentes com nossos filhos e alunos? Quantas vezes, diante de suas “perguntas inconvenientes”, quando estamos ocupados, concordamos sem saber com o quê? E por mais legítimo que isso seja, quantas vezes nos aborrecemos com as “baguncinhas” deles e sem motivo aparente censuramos suas risadas, gritos e movimentos, que nessas horas nos incomodam? Talvez essas identificações possíveis sejam algumas das razões pelas quais grande parte dos adultos que trabalham com crianças ainda o considere um bom filme para as crianças assistirem.

### **Adaptação do livro ao filme**

Embora o livro de Baum, *The Wonderful Wizard of Oz*, publicado em 1900, contenha muitos ingredientes da poção mágica, para Rushdie a filmagem de *O mágico de Oz* é uma das raras ocasiões em que o cinema melhorou o livro. Isso apesar de mudanças na adaptação incluírem a ampliação da sequência no “Kansas” e de uma certa simplificação do fio da

história nas seqüências em Oz, com a supressão de tramas secundárias<sup>32</sup>. Outra diferença é que no livro os sapatos eram prateados e na quarta versão do roteiro o sapato de prata foi substituído pelos imortais sapatos de rubi.

A meu ver, o que mais mudou no filme em relação ao livro foi o final, quando Dorothy, de volta ao mundo em branco-e-preto, acorda do que teria sido apenas um sonho. No livro a viagem a Oz foi real e não há dúvida de que Oz é um lugar da mesma ordem, embora não do mesmo tipo, de Kansas. No filme, o artifício do nocaute da janela soltando-se devido ao ciclone e derrubando Dorothy é, juntamente com o “acordar do sonho”, a pior de todas as modificações feitas na adaptação segundo Rushdie. Para ele o filme insere um “elemento de má-fé” ao admitir a possibilidade de que tudo que se segue é um sonho, e no momento em que Dorothy acorda, a seu ver, ela inicia sua segunda rebelião, lutando contra o descaso condescendente das pessoas no Kansas e contra os roteiristas e a moralização sentimental do estúdio de Hollywood, dizendo *“Não foi um sonho, era um lugar! Exclama lastimosa. Um lugar real, vivo e verdadeiro! Ninguém acredita em mim?”*<sup>33</sup>

Além de modificar aspectos da versão original, os roteiristas do filme também foram responsáveis por frases memoráveis, como *There’s no place like a home*, “não há lugar como a nossa casa”. Mesmo sendo essa considerada a mensagem explícita do filme, para Rushdie trata-se da idéia menos convincente<sup>34</sup>. No capítulo seguinte veremos algumas sugestões que as crianças deram a respeito do que mudariam no filme. No contexto italiano, quando as crianças comentaram pela primeira vez sobre o filme, algumas delas tinham lido o livro e observaram: *“Eu li o livro e não era bem assim”, “Eu gostei tanto, eu li o livro mas o filme é mais bonito”, “Eu li o livro e imaginava diferente, gostei mais do livro”, “Eu li o livro mas ver o filme me fascinou mais, o cenário era lindo”*. Enfim a questão da adaptação literária para o cinema - que é objeto de diversos estudiosos - envolve uma complexa discussão e como não

<sup>32</sup>No livro, a cidade Esmeraldas só era verde porque lá todos deviam usar óculos cor-de-esmeralda, enquanto que no filme a cidade é verdadeiramente verde, a não ser um “cavalo de uma cor diferente daquela de que você ouviu falar”, cavalo que muda de cor a cada tomada sucessiva; essa mudança era obtida recobrindo-se o cavalo com variedades de tons de gelatina em pó.

<sup>33</sup>Rushdie, 1997, p. 65. Muitas pessoas acreditam, as crianças acreditam e os leitores de Baum acreditam, tanto que o interesse por Oz levou-o a escrever mais treze livros sobre o lugar. A série foi continuada por outros escritores após sua morte e Dorothy, desprezando os ensinamentos dos sapatinhos de rubi, retornou a Oz, a despeito das pessoas do Kansas, só para se ver despojada de seus sonhos, e no sexto livro da série, até levou seus tios consigo onde todos se estabeleceram e Dorothy virou uma princesa.

<sup>34</sup>Segundo Rushdie, Dorothy querer voltar para casa é diferente de só poder fazê-lo louvando o estado ideal de Kansas, que obviamente está longe de sê-lo. No Kansas descrito como “lugar depressivo e cinzento até onde a vista alcança”, o ciclone pode ter sido desencadeado contra si mesmo, revelando diversas formas de compreendê-lo. Para ele Dorothy Gale é a “verdadeira ventania” que sopra naquele fim de mundo, lembrando que *gale* significa ventania. Sendo Dorothy a força da vida do Kansas, ela está disposta a fugir para romper com a inevitabilidade cinzenta de sua vida. Graças a Miss Gulch, que é uma das forças da morte, o Kansas do filme é um produto não só da tristeza e da miséria, mas também da maldade contra Totó.

irei aprofundá-la neste momento, apenas trouxe alguns fragmentos que apareceram na opinião dividida das crianças, ilustrando um pouco as diferenças entre as linguagens do cinema e da literatura por elas percebidas.

### **Vendo o filme com Salman Rushdie**

Considerando que é vasta a fortuna crítica sobre *O Mágico de Oz*, farei algumas reflexões sobre o filme explorando o olhar de Rushdie, pelo fato de este ser permeado por seu próprio olhar de criança e pela importância que nele tem a dimensão mítica da narrativa. A sutil interpretação do autor enriquece o filme e nos aproxima das reações e dos comentários que ouvimos das crianças sobre o filme.

### **Estrutura mítica**

Esta narrativa cinematográfica é feita de imagens narrando uma história, que podemos entender como os contos populares, os quais para Calvino devem ser tomados como vivências humanas e como uma explicação da vida, como “catálogo do destino que pode caber a um homem e uma mulher, sobretudo pela parte da vida que justamente é o perfazer-se de um destino: a juventude, do nascimento (...) ao afastamento da casa, às provas para tornar-se adulto e depois maduro, para confirmar-se como ser humano”<sup>35</sup>.

Assim, por expressar importantes elementos presentes nas histórias, *O Mágico de Oz*, por exemplo, apresenta as funções básicas da estrutura narrativa tradicional identificadas por Propp<sup>36</sup>. Uma pequena protagonista deixa a casa, percorre um caminho num outro mundo, onde encontra bruxa boa, amigos e animais que a ajudam e inimigos e adversidades que

<sup>35</sup> Calvino, 1992, p.15. E ele continua: “E neste sumário desenho, tudo: a drástica divisão dos vivos em reis e pobres, mas sua paridade substancial; a perseguição do inocente e seu resgate como termos de uma dialética interna de cada vida; o amor encontrado antes de ser conhecido e logo depois sofrimento enquanto bem perdido; a sorte comum de sofrer encantamentos, isto é, ser determinado por forças complexas e desconhecidas, e o esforço para libertar-se e autodeterminar-se como um dever elementar, junto ao de libertar os outros, ou melhor, não poder libertar-se sozinho, o libertar-se libertando; a fidelidade de uma promessa e a pureza de coração como virtudes basilares que conduzem à salvação e ao triunfo; a beleza como sinal de graça, mas que pode estar oculta sob aparências de humilde feiúra como um corpo de rã; e sobretudo a substância unitária do todo: homens animais plantas coisas, a infinita possibilidade de metamorfose do que existe” (1992, p.15).

<sup>36</sup> Em *Morfologia do Conto*, publicado em 1928, Propp buscou classificar os contos e observou que suas ações são sempre as mesmas, tendo inventariado 31 funções. Entre elas: afastamento inicial, interdição, transgressão, engano, cumplicidade, partida, prova, recepção de objeto mágico, deslocamento, combate, reparação, retorno, tarefa cumprida, reconhecimento, etc. Ver Propp, *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro, Fontes: Forense Universitária, 1984. Embora seja referência para análise de contos de fadas, tem sido objeto de muitas críticas. Greimas (ap. Reuter, 2002) resumiu as funções de Propp em um modelo mais abstrato e simples: estado inicial, complicação ou força perturbadora, dinâmica, resolução ou força reequilibradora e estado final.

deverá vencer para completar sua missão, superando os desafios e retornando à casa fortalecida após a conquista.

Numa obra muito influente, inclusive em Hollywood, Joseph Campbell faz um estudo sobre os mitos mundiais do herói, *O herói das mil faces*, descobrindo que todos basicamente contam a mesma história, recontada com variações infinitas vezes<sup>37</sup>. Esse modelo universal ocorreria em todas as culturas e épocas. Campbell aproxima-se do pensamento de Carl Jung em sua referência aos arquétipos, que para ele são “idéias elementares que poderiam ser chamadas de idéias de base”<sup>38</sup>. Arquétipos que podem ser entendidos como personagens ou energias que se repetem em sonhos, pessoas e mitos de todas as culturas em correspondências com sua fonte comum mais profunda, o inconsciente coletivo da humanidade<sup>39</sup>. A partir disso, as histórias seriam modelo do funcionamento da mente humana, mapas da psique psicologicamente válidos e emocionalmente realistas, e para Vogler “isso explicaria o poder universal dessas histórias. Aquelas construídas segundo o modelo da Jornada do Herói exercem um fascínio que pode ser sentido por qualquer um, porque brotam de uma fonte universal, no inconsciente que compartilhamos, e refletem conceitos universais”<sup>40</sup>.

Dentro desse modelo proposto por Campbell, Vogler apresenta os estágios da jornada do herói pensando justamente no cinema holywoodiano, que sintetizo da seguinte forma:

1. Mundo comum: ponto de partida.
2. Chamado à aventura: problema, desafio apresentado.
3. Recusa do chamado: medo do desconhecido.
4. Encontro com o mentor: velha ou sábio que prepara o herói para o enfrentamento.
5. Travessia do 1º Limiar: entrada no mundo da história; a aventura inicia.
6. Testes, aliados e inimigos: o herói encontra novos desafios e estabelece novas parcerias.
7. Aproximação da caverna oculta: fronteira do perigo.
8. Provação suprema: confronto direto com o medo, momento de vida-ou-morte.
9. Recompensa: o herói escapou do perigo e recebe a recompensa ou soluciona um conflito.
10. Caminho de volta: decisão de voltar.
11. Ressurreição: o herói renasce e se transforma.

---

<sup>37</sup>Vogler, 1997.

<sup>38</sup> Campbell, 1990, p.54.

<sup>39</sup>Segundo Franz, o arquétipo pode ser considerado “a disposição estrutural básica para produzir uma certa narrativa mítica”, e “a imagem específica sob a qual o arquétipo toma forma” é denominada “imagem arquetípica”. Para ela, “o arquétipo não é somente um “pensamento elementar”, mas uma fantasia e imagem poética elementar, uma emoção elementar e mesmo um impulso elementar dirigido a alguma ação típica (...) nós agregamos a ele (ao pensamento) toda uma subestrutura de sentimento, emoção e fantasia”. 1990, p.17.

<sup>40</sup> Vogler, 1997, p.25.

12. Retorno com elixir: o herói volta com o tesouro, que pode ser amor, liberdade, sabedoria.

É evidente que estes estágios e figuras podem ser substituídos, alterados e atualizados, pois não são papéis rígidos e sim funções. Vemos que os ingredientes de *O Mágico de Oz* estão representados neste “mapa”. Diante disso, fica mais fácil entender por que o filme *O Mágico de Oz* foi a primeira influência literária sobre Salman Rushdie, que inspirado nele escreveu sua primeira história, *Over the rainbow*, em Bombaim aos 10 anos. “*O Mágico de Oz* é um filme cuja força motriz é a inadequabilidade dos adultos, até dos bons adultos, e como a fraqueza deles força as crianças a tomarem as rédeas de seus próprios destinos e assim, ironicamente, transformarem-se também em adultos”<sup>41</sup>.

Assim, *O Mágico de Oz* representa vulnerabilidade e impotência experimentada pelas crianças mas que se transformam em coragem e enfrentamento e esse confronto poderia permitir o desenvolvimento de uma função terapêutica<sup>42</sup>. Embora possamos questionar se essa narrativa opera dessa forma, algumas críticas a essa visão argumentam que “muitos contos tradicionais contribuem para difundir estereótipos raciais e sexuais e que através de estereótipos - e não através de arquétipos - as crianças são levadas a acreditar em um modelo de comportamento estabelecidos por códigos patriarcais”<sup>43</sup>. Sem entrar no mérito dos estereótipos presentes em alguns momentos no filme, vemos Dorothy confrontar-se como artífice do próprio destino, e embora tenha sido ajudada por outros, isso sugere a presença de arquétipos importantes no filme.

A viagem de Kansas para Oz pode ser entendida como um rito de passagem, de um mundo em que os adultos são incapazes de ajudar Dorothy a salvar Totó das garras de Miss Gulch, para outro mundo onde as pessoas são de seu tamanho e no qual ela não é tratada como uma criança, mas como uma “verdadeira heroína”. Embora tenha caído sem nenhuma intenção em cima da feiticeira, no final da aventura a menina cresceu o bastante para calçar os sapatinhos de rubi. Enquanto a feiticeira se derretia como se fosse um adulto dando lugar a uma criança, Dorothy crescia, e, segundo Rushdie, essa explicação é satisfatória para a descoberta do poder sobre os sapatos de rubi.

Se a fraqueza de Tia Em e Tio Henry leva Dorothy a pensar em fugir de casa, razão de não estar em casa na hora do ciclone, mais tarde, quando confrontada com o mágico e com a feiticeira, ela tem outro comportamento: não foge deles e combate a ambos, revelando que cresceu. Aliás, a ineficácia do mágico é uma das muitas simetrias do filme, fazendo par com a

<sup>41</sup> Rushdie, 1927, p.10.

<sup>42</sup> Sobre uma leitura psicanalítica de *O mágico de Oz*, ver Corso, 2006.

<sup>43</sup> Zipes, 2002, p.206.

debilidade dos tios de Dorothy, mas o que importa agora é a diferença na reação de Dorothy diante deles.

Enfim, o filme começa no mundo monocromático do Kansas, compondo um retrato do vazio, que segundo Rushdie é quebrado apenas por algumas cercas e linhas verticais dos postes do telégrafo, um vazio convertido em um “lar” pela utilização de formas simples e descomplicadas, que em nada se assemelham à complexidade humana. “Durante o desenrolar de *O Mágico de Oz*, lar e segurança são representados por esta simplicidade geométrica, ao passo que perigo e maldade são invariavelmente retorcidos, irregulares e deformados”<sup>44</sup>. E essa é a forma do ciclone, sinuoso, indigno de confiança e mutável, que faz a ruptura no filme e permite a travessia para o outro mundo, em que, errático e móvel, destrói as formas modestas daquela vida simplória.

Rushdie ressalta que em *Oz* a oposição geométrica e tortuosa não é fortuita: o início da estrada dos tijolos amarelos é uma espiral perfeita; o veículo de Glinda, a feiticeira boa, é uma esfera luminosa; a cidade Esmeralda possui linhas retas que se elevam ao céu; a Feiticeira má do oeste, com sua figura curvada e seu chapéu deformado, vai embora numa fumaça sem forma definida, afinal “só as bruxas más são feias”, diz Dorothy incorrendo contra tudo o que é torto e misterioso; as florestas são assustadoras e os galhos das árvores criam vidas; e tudo isso revelando os possíveis significados das geometrias.

Voltando novamente para o Kansas, num prelúdio do que muitos acreditam ser um dos momentos imortais do cinema, tia Em diz: “Você sempre fica aflita à toa... vê se acha um lugar onde não arranje problemas”, e Dorothy, conversando com seu cãozinho, reflete: “Algum lugar onde não existam problemas. Você acha que existe um lugar assim, Totó? Deve haver...”

Quando Dorothy levanta o rosto para o céu e começa a cantar, aparece a primeira imagem mítica do filme, corporificando um arquétipo que

é o sonho humano de partir, um sonho pelo menos tão poderoso quanto sua parte contrária, o sonho de raízes. No cerne de *O Mágico de Oz* há uma forte tensão entre esses dois sonhos; mas quando, no crescer da música, aquela voz límpida e grandiosa penetra nos angustiantes anseios da canção, pode alguém ter dúvidas sobre qual mensagem é mais forte? Em seu momento emocional mais intenso, este é indiscutivelmente um filme sobre as alegrias de ir embora, de deixar o cinza e ingressar na cor, de levar uma vida nova no lugar onde não existam problemas<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Rushdie, 1997, p.24.

<sup>45</sup> Rushdie, 1997, p.27.

Interessante observar que esta cena pode ter sido precursora de um “padrão Disney” em filmes contemporâneos, como *Pocahontas*, *A Bela e a Fera*, *A Pequena Sereia*. Neles, as protagonistas também cantam, querendo um mundo maior, e de certa forma expressam o sonho feminista da mulher querendo um mundo maior que o cantinho a ela destinado<sup>46</sup>.

A segunda imagem genuinamente mítica de *O Mágico de Oz* é o ciclone ao precipitar-se sobre a casa de Dorothy,

o mito arquetípico, por assim dizer da casa móvel. Nesta que é a sequência de transição do filme, quando a irre realidade de Kansas dá lugar à surrealidade realística do mundo da magia, há, condizente com este momento liminar, muita ação envolvendo portas e janelas<sup>47</sup>.

Nesta importante passagem do filme,<sup>48</sup> enquanto está sendo levada pelo ciclone, é como se Dorothy estivesse vendo um filme pela tela-janela de um quadro dentro de um outro quadro, preparando-nos para o novo tipo de filme em que ela vai entrar, com os “sofisticadíssimos” efeitos especiais da época. Quando a casa aterrissa e Dorothy sai com Totó nos braços, a primeira tomada de cores no filme inunda a tela<sup>49</sup>. Se hoje é difícil imaginarmos uma época em que a cor era relativamente nova nos filmes, é certo que a cena causou um grande impacto, tanto pelo efeito como por tudo o que ele significa na narrativa<sup>50</sup>.

Com danças e coreografias da MGM, aparecem os Munchkins fazendo seus números musicais com rimas e trocadilhos, numa referência explícita voltada a superar os anões da Branca de Neve de Disney. E então surgem duas representações diferentes do adulto: Glinda, a Feiticeira Boa e cor-de-rosa, e a Feiticeira Má do Oeste (que nem nome tem), personificando o mal extremo na dupla figura de Miss Gulch/Feiticeira Má.

Com a casa de Dorothy caindo em cima da Bruxa, que desaparece encolhendo, ficam apenas os sapatos do lado de fora. Sapatos que eram objeto de desejo da Feiticeira má e que num confronto com Glinda, são retirados por esta num passe de mágica e transferidos para os pés de Dorothy. Glinda recomenda à menina que nunca deixe os sapatinhos de rubi fora de seus pés, para não ficar à mercê da feiticeira.

---

<sup>46</sup> A canção *Over the rainbow* é ou deveria ser o hino de todos os migrantes do mundo, todos aqueles que vão em busca de um lugar onde os sonhos que alguém ousa sonhar realmente se realizam, diz Rushdie. Para ele seria uma espécie de celebração à fuga, um canto grandioso do “Eu Desenraizado”, um hino de amor ao “Outro Lugar”. Ele considera que Juddy Garland fez algo extraordinário ao cantar essa música, pois “naquele momento deu ao filme um coração, e o impacto de sua interpretação é forte e doce e suficientemente profundo para nos fazer passar por toda a bobagem que se segue; até empresta ao filme uma qualidade comovente, um charme vulnerável”. 1997, p.30.

<sup>47</sup> Rushdie, 1997, p.31.

<sup>48</sup> E não é à toa que muitas crianças citam essa parte como a que mais gostaram ou a que menos gostaram do filme, como veremos no capítulo seguinte.

<sup>49</sup> Neste momento, o OOOHHH!!! das crianças é altamente revelador de tal espanto.



Perguntando se a Terra dos Munchkins não estava arrumadinha demais para ser o lugar onde a bruxa má reinava até então, Rushdie acolhe o pensamento herético de que talvez a Bruxa Má do Oeste não fosse tão má assim. Ele supõe que ela seria tão odiada, porque Glinda e a Feiticeira do Oeste são os dois únicos símbolos de poder num filme que se ocupa com aqueles que não têm poder.

Interessante analisar esses símbolos: ambos referem-se a mulheres, e um aspecto marcante no filme é a ausência de um herói masculino, pois é impossível conceber o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde como protagonistas, mesmo com sua inteligência, coração e coragem. No centro de poder do filme, há um triângulo entre Glinda, Dorothy e a Feiticeira má, e o poder do mágico, que poderia ser um contraponto, revela-se ilusão. Assim, num filme que pode ser considerado feminino, “o poder dos homens, sugere-se, é ilusório; o poder das mulheres é real”<sup>51</sup>.



“É só seguir a estrada dos tijolos amarelos”, diz Glinda, que desaparece numa bolha pelos ares enquanto Dorothy parte em busca do mágico, encontrando seus companheiros no caminho, o que revela uma das funções míticas que vimos anteriormente. Aliás, é essa a imagem que define *O Mágico de Oz* e que

<sup>50</sup> *O mágico de Oz* busca ousados tons expressionistas no amarelo da estrada de tijolos, no vermelho do campo de papoulas, no cavalo que muda de cor, no verde da Cidade Esmeralda e da pele da bruxa má.

<sup>51</sup> Rushdie, 1997, p. 48. Ele explicita sua preferência pela Feiticeira Má do Oeste e, como sabemos, em muitas histórias a figura da bruxa é muito mais interessante e complexa que a da doce e frágil heroína. Exemplos não faltam: a inteligência e a vaidade da bruxa de Branca de Neve, a ousadia e sede de poder de Malévola da Bela Adormecida, a perspicácia sutil de Cruela Cruel e tantas outras que dão brilho e emoção às histórias mas que “injustamente” são invariavelmente destruídas para que o bem triunfe sobre o mal. E isso também foi apontado por algumas crianças que gostaram mais da bruxa má que de Glinda, como veremos adiante. Para Sabat, alguns enunciados performativos repetidos em filmes infantis produzem identidades de gêneros e sexuais em que a identidade hegemônica pode ocorrer pela repetição do mesmo e também ser “reafirmada através da produção do estranho” (2002, p.235).

inclusive ilustra a capa de vídeos e DVD: Dorothy, o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão pulando pela estrada dos tijolos amarelos.

O anti-heroísmo e a falta de grandes qualidades dos protagonistas fazem com que eles fiquem do nosso tamanho, permitindo certas identificações, diz Rushdie. E aos poucos eles vão assumindo uma das mensagens do filme, a de que já possuímos aquilo que buscamos: o Espantalho está sempre tendo idéias brilhantes, o Homem de Lata se emociona muito antes de o Mágico lhe dar o coração, e coragem do Leão vem à tona. Embora a mensagem nas entrelinhas seja é a de que não devemos acreditar em mágicos para que possamos acreditar em nós mesmos, para que essa mensagem tenha impacto “é necessário aprendermos a inutilidade de buscar soluções externas”<sup>52</sup>. No entanto, ao mesmo tempo em que o filme mostra que devemos acreditar em nós mesmos, os protagonistas sobrevivem a um campo de papoulas mortíferas ajudados por uma força misteriosa da “natureza Glinda”: a neve num lindo dia de sol para chegar à cidade Esmeralda.

E aqui o filme traz outro tema clássico do cinema americano, que é o retrato dos “caipiras chegando à metrópole”, na verdade um encontro de imigrantes, visto que o mágico também era do Kansas. Embora tenham adotado estratégias opostas de sobrevivência em terra estrangeira, Dorothy percebe que só a meiguice não será suficiente para lidar com a empáfia do mágico<sup>53</sup>.

No movimento do filme, o aprisionamento de Dorothy é o convencional “resgate da princesa”. Tendo chegado ao clímax dramático da confrontação com o mágico, o filme recupera a força na culminante luta final com a feiticeira. Seguem-se a função de recompensa e o caminho de volta. A feiticeira se foi, o mágico foi desmascarado, e num bem-sucedido momento de verdadeira magia, presenteou os companheiros de Dorothy com dons que até então eles não acreditavam possuir. O mágico foi embora sem Dorothy, e Glinda diz a Dorothy que ela tinha de aprender sozinha os significados dos sapatinhos de rubi:

- Glinda: “O que você aprendeu?”

- Dorothy: “Se alguma vez sair novamente à procura de meus desejos, não os procurarei além de meu próprio quintal. E caso lá não se encontrem, então é porque eu, para começar, nunca os perdi. Isto está certo?”

---

<sup>52</sup>Rushdie, 1997, p.57.

<sup>53</sup>E se para um migrante como Rushdie é difícil não ver nesses deslocados destinos uma parábola da condição de migrante, não deixa de ser previsível minha identificação. Durante parte do trabalho estava provisoriamente vivendo essa condição de imigrante: aprender a viver na cultura italiana, assistir particularmente este filme em italiano com crianças de escola italiana, estudar teorias que me permitirão interpretar tais relações em italiano, fez-me sentir quase “estrangeira de mim”, embora tivesse a cidadania italiana.

- Glinda: “Isso é tudo. E agora esses sapatinhos mágicos vão levá-la de volta ao lar em dois segundos. Feche os olhos... bata os calcanhares três vezes... e compenetre-se de que... não há lugar como...”

Indignado com este final, Rushdie se pergunta como um filme tão radical e convincente ensina a construir a partir do que já temos e a fazer o melhor de nós mesmos ao mesmo tempo em que oferece essa mensagem tão conservadora. Ele pergunta:

Devemos acreditar que Dorothy nada mais aprendeu em sua viagem do que ser esta, em primeiro lugar, desnecessária? Devemos aceitar que ela agora se conforme com as limitações de sua vida doméstica, e concorde que as coisas que ela não tem ali também não representam nenhuma perda para ela? *Isto está certo?* Desculpe-me, Glinda, mas isto é o inferno<sup>54</sup>.

De volta a Kansas, Dorothy insiste em dizer que não foi um sonho, que era real...

Na continuação da série em livro, Dorothy realmente foi morar em Oz, que finalmente tornou-se o seu lar; o mundo imaginado tornou-se um mundo real, como se torna para todos nós, porque

a verdade é que tão logo deixamos para trás os lugares da nossa infância e começamos construir nossas vidas, armados apenas do que temos e somos, compreendemos que o verdadeiro segredo dos sapatinhos de rubi não é que *não há lugar como o nosso lar*, mas, antes, que não existe mais tal lugar *como* o lar: salvo, é claro, o lar que criamos, ou os lares que são criados para nós, em Oz: que é em qualquer parte, e em toda parte, mas não no lugar de onde começamos<sup>55</sup>.

E esta bela lição de Rushdie mostra como o outro olhar amplia o nosso e como a interpretação de uma mensagem “subliminar” pode ser tão rica, forte e intensa. Além disso, há imagens mitológicas do filme - o arquétipo do sonho humano de partir, tão poderoso quanto o sonho de raízes, e o mito arquetípico da casa móvel – que são tão verdadeiras e fundantes da condição humana da eterna busca, desde a Odisséia de Ulisses. Busca pelo inusitado e busca de si mesmo, propiciada pelo distanciamento físico e simbólico da viagem. Viagem que é ruptura, tempo que nos deixa mais disponíveis para instantes de paixões e de percepções de coisas que no cotidiano não se mostram. Viagem que é transformação pois, como Dorothy, nunca se retorna do mesmo jeito que se foi. Talvez por isso seja tão forte a metáfora do cinema como viagem, afinal não se passa por uma viagem impunemente. E a viagem do cinema tem esse poder de nos manter sempre inacabados, sempre não-iguais.

---

<sup>54</sup> Rushdie, 1997, p.65.

<sup>55</sup> Rushdie, 1997, p.65.

### 5.3 Terceira aproximação: vendo o filme com as crianças

No dia da primeira exibição do filme que promovi, o desejo era o de que o filme fosse interessante para as crianças. Ansiosa em relação às suas reações<sup>56</sup>, eu pensava: *E se elas não gostarem?* Ao mesmo tempo pensava que elas não precisariam necessariamente gostar do filme, pois mesmo que não gostassem, esse seria um dado interessante. *Por que não gostaram?* Ou, se gostassem, *Do que gostaram?* E a preocupação continuava. Mesmo sabendo que *O Mágico de Oz* é um filme muito especial, preocupava-me também com as músicas. Pela intuição e por uma observação preliminar de meus filhos (com 8 e 12 anos na época) assistindo ao filme, eu já tinha algumas hipóteses do que poderia ou não agradar às crianças. Uma das sugestões de mudanças dadas por eles foi relativa às músicas. Eles acharam que *tinha muitas músicas* ou que, se pudessem, *tirariam tantas músicas*<sup>57</sup>. Também, o que esperar de um musical? Talvez essa reação tenha a ver com o fato de que a versão assistida traz Judy Garland cantando em inglês sem legendas. O corte no fluxo da recepção, causado pela entrada do inglês e por uma voz diferente da dubladora brasileira, provavelmente tem relação com o desagrado das crianças com as músicas. Além de o estilo das músicas do filme ser bem diferente das que a maioria das crianças hoje consome.



#### No escuro do cinema

Centro Integrado de Cultura de Florianópolis: CIC, 15/07/04, 8:30h. O céu azul e o sol brilhando anunciavam um belo dia de inverno, fazendo jus à alegria das crianças que chegavam para assistir ao filme. Foi uma festa acompanhar as crianças descendo dos ônibus, fazendo bagunça nas filas, acenando para todos que as vissem passar, desfilando pelos corredores do CIC e faceiras entrando na sala de cinema onde funciona o Cineclube Nossa

<sup>56</sup> Ansiedade que se repetiu em cada contexto de exibição: III Mostra (15/07/04), Exibição especial (8/11/04) e Exibição na escola italiana (20/04/05).

<sup>57</sup> Aliás, essa foi a sugestão dada pela maioria das crianças da escola italiana, diferente das crianças das escolas brasileiras, cuja maioria não mudaria nada, como veremos no próximo capítulo.

Senhora do Desterro, local em que acontecia a III Mostra. Logo na entrada distribuí uma folha com as letras das principais canções do filme, para não quebrar o ritmo fazendo a tradução simultânea, visto que as canções seriam em inglês<sup>58</sup>.

Apagam-se as luzes e o filme começa: *“Ops, é em inglês?”*.

Corri à sala de projeção e avisei o rapaz, que imediatamente interrompeu a projeção para acertar a dublagem no DVD<sup>59</sup>. Fiquei dividida entre a porta, a sala de projeção de um lado e as crianças de outro, com um ouvido e um olho em cada lugar. E enquanto o técnico acertava o DVD, apareciam as opções de ajuste na tela e alguns meninos diziam *“Olha, que legal, parece um videogame”*. Quando o filme começou de verdade, uma menina virou para mim e pediu *“Apaga a luz?”*

Assim que o filme começou, ouvi um menino dizer: *“A professora disse que a gente ia ver um filme novo, mas esse aí é mais velho que...”*. Então perguntei se ele já o conhecia e ele me respondeu que sim. Perguntei onde tinha assistido e ele: *“Já assisti no vídeo”*. *“Você gostou?”*, perguntei curiosa, e ele respondeu *“Ahã, é bem legal”*. Já fiquei um pouco frustrada com isso. Talvez por querer que a experiência fosse uma novidade para todos.

Durante a exibição fiquei na última fileira do cinema, próxima da porta, observando a reação das crianças. Anotei alguns comentários e as partes do filme em que riam, ficavam tensas ou se chateavam. Descrevo abaixo algumas cenas do filme e as reações das crianças enquanto as viam, ilustradas com frases ditas pelas crianças posteriormente, no momento da entrevista. Em alguns momentos apresento os comentários das crianças que também assistiram ao filme em outros contextos.

Na fazenda em Kansas, quando os trabalhadores vão salvar Dorothy, que cai no chiqueiro, um homem diz para o personagem representado pelo mesmo ator que fará o Espantalho: *“Parece que você tem uma cabeça de palha”*. As crianças riram e repetiam *“cabeça de palha”*...

*“Uma parte que eu também gostei foi quando ela tava andando em cima daquela madeira e de repente caiu em cima de porcos e galinhas, eu gostei, achei engraçado”* (Flora, 8, GE).

<sup>58</sup> Pensei na possibilidade da tradução simultânea, mas logo a descartei, para que o procedimento (inédito na cidade) não roubasse a cena do filme.

<sup>59</sup> A esse respeito, é importante discutir que a exibição pública de um DVD comercial é proibida por lei, exceção feita às exibições de caráter educativo sem fins lucrativos. No entanto, essa é uma questão a ser seriamente refletida, visto que, como não existem mais alguns filmes em películas, de que outra forma as crianças poderiam assistir tais filmes?

Quando Dorothy canta *Over the rainbow*, algumas crianças falaram, surpresas e com ar de admiração positiva: “Ah, essa música parece a da novela...” enquanto que outras pessoas cantarolavam junto, como por exemplo a professora ao meu lado.

A seqüência do ciclone causou grande interesse, as crianças se ajeitavam no banco para ver melhor. Essa cena também provocou apreensão nas crianças italianas, que, com os olhos arregalados, levavam a mão à boca e seguravam-se na cadeira como se estivessem acompanhando aquela viagem, querendo ter a certeza de que chegariam sãs e salvas quando a casa aterrissasse. Silêncio quando a casa cai.

No momento em que o filme fica colorido (18 minutos depois do início), quando Dorothy chega em Oz, espanto e comentários das crianças: “Por que que agora o filme ficou colorido?”, “Olha, agora é colorido”, “Assim tá mais bonito”, “Eu pensei que era tudo preto-e-branco”. Um *OOOHHHH* de surpresa geral também fez parte das reações das crianças italianas.

Quando Dorothy passeia em Oz, ela diz: “Eu nunca pensei que existisse um lugar assim”, e uma criança falou alto: “Ela está no arco-íris!!!”. E depois outras crianças também anteciparam a fala seguinte de Dorothy, que logo em seguida disse: “Acho que estou no arco-íris”.

“Aquele hora lá no Kansas era um mundo normal, assim...era antigamente e tal. Não antigamente, mas era um mundo normal e quando ela entrou no mundo de Oz, lá era dentro do arco-íris, tudo colorido e eles querem diferenciar também” (Cecília, 8, GE).

Durante as canções dos Munchkins aconteceu o que eu previa, que as crianças não iriam gostar muito. Minha hipótese começava a se comprovar: durante as músicas, as crianças começaram a se distrair, três crianças foram ao banheiro nesta canção<sup>60</sup>. Além da dispersão também observada nas crianças italianas: quando os Munchkins cantavam elas se mexiam, embalando seu corpo e batendo os pés ao ritmo da canção, rindo das caretas que eles faziam quando cantavam.

Primeira vez que a bruxa aparece, em meio a fogo e fumaça. Apreensão geral.

Quando Dorothy se encontra na encruzilhada a caminho para Oz, algumas crianças ao meu lado fizeram cara de quem também estava meio em dúvida. Quando Dorothy pergunta “Por onde ir?” o Espantalho responde e ela pergunta “Quem falou?”, as crianças disseram: “A bruxa”; e depois: “Não, o espantalho”.

---

<sup>60</sup> Exceção feita à canção *Over the rainbow*, que foi a primeira cantada no filme.

Quando Dorothy solta o espantalho do pau que o prendia e ele cai, as crianças riram do tombo. Aliás, esse riso aconteceu em todas as exibições.

Na hora da canção do Espantalho, as crianças italianas começaram a se agitar, olhando para o lado e conversando com os amigos.

No momento em que Dorothy e o Espantalho vão pegar maçã da árvore que fala e briga com ela, as crianças ficaram atentas e apreensivas, e as italianas riram quando a árvore quase deu um tapa em Dorothy.

Quando os personagens encontram o Homem de Lata, que fala baixinho “*óleo*”, Dorothy pergunta: “*Você falou alguma coisa?*” “*Óleo*”, disseram alto as crianças. “*Óleo*”, disse Dorothy. Essa foi mais uma vez que elas anteciparam uma fala, e por vezes um diálogo do filme. E uma coisa interessante ainda em relação à recepção corporal das crianças que observei no contexto italiano é que quando o Homem de Lata tentava mexer a boca enferrujada para falar, algumas crianças também mexiam sua boca sem querer, numa espécie de reflexo automático no espelho.

Durante a canção do Homem de Lata, as crianças ficaram se mexendo na poltrona, como se conversassem umas com as outras. Duas crianças foram ao banheiro nessa parte. Agitação igual foi percebida nos outros contextos.

Mas também riram da dança do Homem de Lata.

Quando Dorothy, o Espantalho e o Homem de Lata foram entrando na floresta, as crianças imitavam os ruídos da noite e dos bichos assustadores.

Cada vez que a bruxa aparecia, gerava apreensão.

As crianças riram quando apareceu o Leão. “*Que engraçado, parece um gato chinês*”, disse um menino perto de mim. Riram novamente quando o Leão chorou porque Dorothy o repreendeu por ter assustado Totó.

Canção do Leão, nova agitação nas poltronas. E mesmo que as professoras fizessem “*psiu...*”, pedindo silêncio, elas pareciam não conseguir ficar paradas diante do que consideravam uma “chaticice”, ou pela própria necessidade de se mexerem.

Quando a Dorothy, o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão vão cantando *Wizard of Oz* no caminho para a Cidade das Esmeraldas, as crianças acompanham a música batendo com as mãos nas poltronas.

Elas riram, também, quando o cavalo mudava de cor em Oz. Cada vez que o cavalo mudava de cor elas riam que se acabavam... Isso também aconteceu nos outros contextos. Com as crianças italianas, os risos e comentários eram acompanhados por antecipações para ver quem adivinhava a próxima cor do cavalo.

*“Uma parte que eu gostei foi do cavalo que muda de cor”* (Felipe, 9, GE).

A cena da canção do Leão, *King of the Forest*, foi a parte em que elas mais ficaram irrequietas dentre todas as canções. Brincavam, mexiam-se e conversavam nas poltronas. Acho que, além dos motivos das mesmas reações nas canções anteriores, soma-se um pouco do cansaço. A música parecia interromper o fluxo da história e não terminar mais, conforme disse um menino marroquino da escola italiana.

*“Apenas começava a parte mais linda do filme e colocavam as canções a cada vez... E eram muito longas”* (Hicham, 10, SSCCB).

Todas as crianças riram bastante também quando Dorothy fez o porteiro de Oz chorar em bicas, com as lágrimas jorrando-lhe dos olhos.

*“Tem mais uma parte que eu gostei, a parte que o cavalo começa a mudar de cor e quando o cara fica todo encharcado depois que chora”* (Cecília, 8, 8/11/04)

Quando o Leão, assustado, diz que alguém puxou sua cauda e o Espantalho diz que foi ele mesmo, as crianças riram muito da cara do Leão. E quando ele joga na janela após eles terem falado com o mágico, as crianças se divertiram com a cena, rindo e comentando.

Riram também quando o Leão, o Espantalho e o Homem de Lata, junto com Totó, tentaram entrar no castelo da bruxa e tiveram uma briga com os guardas. A cena cria suspense, parecendo que os guardas vão prendê-los, mas qual não foi a surpresa das crianças quando os três aparecem vestidos com os uniformes dos guardas... elas riram aliviadas. Sempre que aparecia a bruxa era momento de tensão: mãos na boca, corpo encolhido, pés pra cima como se estivessem agachados; e alguns até escorregavam para baixo da poltrona, sentando no chão para não ver a cena assustadora.

No duelo final, novamente os olhos atentos e a torcida explícita.

E quando Totó puxa a cortina revelando que o mágico é *“bom homem mas um péssimo mágico”*, ou melhor, um impostor, as crianças italianas pareciam olhar sem muito entender. Riam quando o mágico tentava fechar a cortina e Totó a abria novamente. Nesse momento alguns revelaram decepção dizendo *“imbroglione”*, trapaceiro.

Após o diploma, a medalha e o coração dados pelo mágico ao Espantalho, ao Leão e ao Homem de Lata, uma certa tristeza quando Dorothy se despede dos amigos se mistura à expectativa de ela voltar para casa com seu próprio poder, garantido pelos sapatinhos de rubi. Essa sensação foi explicitada pelo menino italiano:

*“Eu não gostei do final, me deu tristeza porque ela deixa os amigos que já tinham se habituado a estar com ela. Me deu vontade de chorar”* (Simone, 10, SSCB).



E quando Dorothy retorna ao Kansas e acorda, as crianças, num misto de surpresa, frustração e alívio, disseram *“Ah...era sonho...”* E logo em seguida, no Kansas, quando os peões da fazenda vão visitar Dorothy, as crianças dos diversos contextos comentaram *“Ah, eles é que eram o Espantalho, Homem de Lata e o Leão...”*, *“Esse ali era o Homem de Lata”*, *“Aquele era o Leão”*, etc.

Quando acabou o filme, com Dorothy dizendo *“Estarei sempre com vocês”* e aparece o letreiro *The End*<sup>61</sup>, ouvem-se as palmas, os assobios e a maior vibração no cinema e na escola italiana...

Ouvi alguém dizer na saída do filme *“Eu quero ir para Kansas”*, e outro: *“Eu não, eu quero ir para Oz...”*

### **Depois que a luz acende**

Depois do filme, na fila da pipoca, conversei com algumas crianças (mais ou menos 20) e a maioria delas tinha gostado. Em resposta à pergunta sobre o que mais tinham gostado, responderam: *“no final, quando ela volta para casa”*, *“quando a menina vai pra casa”*, *“na hora que ela encontrou o leão e...”* e a parte do leão *“a parte que ela volta pra casa”*, *“eu também”*, *“do leão”*, *“não gostei muito, tinha muita música”*, *“eu gostei da música”*, *“eu gostei da música mas não gostei muito do filme”*, *“gostei”*, *“não gostei porque tinha visto um filme do Batman lá em cima, na verdade era teatro...”*, *“gostei de todas as partes, nunca tinha vindo”*, *“ahã, nunca tinha assistido”*, *“parte de árvore”*, *“eu a da casa”*, *“eu mais gostei daquela parte que eles descobrem que o mágico de Oz era homem”*, *“eu também, quando eles descobrem que era só sombra...”*. Quando perguntei se já tinham vindo ao cinema, a maioria disse que nunca tinha vindo: *“Não”*, *“não”*, *“não”*, *“eu já”*, *“é a sexta vez, a que eu mais gostei foi essa do homem de lata”*.

No contexto italiano, antes de as crianças saírem da sala-auditório em que o filme foi exibido, fizeram os seguintes comentários: *“Eu gostei muitíssimo”*; *“Eu gostei muitíssimo, porém tinha muita música”*; *“Eu gostei muito e ainda não li o livro mas agora deu vontade de ler”*; *“Achei que teve muita demora na apresentação dos personagens”*; *“Eu já tinha assistido esse filme na minha casa”*; *“Eu gostei dos personagens, mas as roupas também eram bonitas”*; *“Eu já tinha visto mas gostei de rever”*; *“Eu gostei tanto, eu li o livro mas o filme é mais bonito”*; *“Eu gostei apesar de o fim ter dado vontade de chorar”*; *“Eu gostei do filme e do fim”*; *“Eu li o livro mas ver o filme me fascinou mais, o cenário”*; *“Eu gostei de*

---

<sup>61</sup> Tagliabue discute a esse respeito e por que isso não aparece mais nos filmes atuais. Ver 2001, p.101.

*tudo*"; "Eu li o livro e não era bem assim"; "Eu gostei da passagem para Oz"; "Eu gostei muito, mesmo sendo as canções um pouco chatas"; "Eu li o livro e imaginava diferente, gostei mais do livro"; "Eu gostei de tudo"; "Eu não gostei das canções e da parte em branco-e-preto"; "É que não se entendia em que tempo era"; "1940" disseram alguns e "nos anos 60" disseram outros; "Eu achei um pouco chato"; "Eu, ao contrário, gostei de ter visto o filme"...

Ao mesmo tempo que as crianças falam sobre o filme, parecem convidar a uma certa reconstrução em que os significados que vão sendo negociados podem tanto reforçar as idéias preconcebidas das crianças - enfatizando o que é moralmente valorizado e apropriado - mas também apontar para aquilo que poderia ter acontecido como desvio e para o estranhamento. As histórias necessariamente relacionam-se com valores, e a narrativa "intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo"<sup>62</sup>. Para Bruner, a narrativa reitera as normas da sociedade sem ser didática, provê a base para uma retórica sem confronto e até mesmo pode ensinar, conservar a memória ou alterar o passado.

No entanto, na construção dessas possibilidades mediadoras presentes nos comentários das crianças italianas sobre o filme, é interessante observar que, durante a conversa, houve uma intervenção de uma professora que provocou certas reações. Como ela não havia participado da apresentação do projeto em que expliquei a importância da menor intervenção possível em relação às possibilidades interpretativas das crianças, ela se posicionou argumentando que provavelmente algumas crianças não gostaram das canções por não saberem inglês e não entenderem que a canção *Over the rainbow* era a chave para compreender o filme e a travessia de Dorothy em busca do arco-íris, gerando certa discussão entre as crianças. Penso que tal fato, embora com a melhor das intenções, pode ter provocado certas conclusões a que talvez as crianças não teriam chegado sozinhas, como veremos no próximo capítulo.

Depois do filme as crianças brasileiras responderam ao questionário nas escolas e um mês depois fizemos as entrevistas. Na escola italiana, a resposta do questionário foi no mesmo dia da exibição e a entrevista dois dias depois.

---

<sup>62</sup> Bruner, 1997, p52.

#### 5.4 Quarta aproximação: que crianças são essas?

Sendo a relação criança-cinema o foco da pesquisa, abordarei algumas das especificidades dessa relação pela mediação do outro, a partir da percepção de que as crianças com quem trabalhei se envolveram muito com o tema cinema. Penso que isso ocorra porque a **maioria disse e demonstrou gostar muito de assistir aos filmes**. Uma grande empolgação contagiava o grupo quando eu perguntava algo sobre o filme *O Mágico de Oz*; disputavam a palavra quando eu queria saber quais seus filmes preferidos; vibravam ao contar o que gostavam de fazer depois das sessões. Diante de tanta riqueza, foi tarefa extremamente difícil precisar os tantos significados que foram ou poderiam ser construídos na relação criança-cinema. Tratarei disso no próximo capítulo, quando analisar algumas situações em que emergem curiosidades, citações e inspirações a respeito desta relação. Por enquanto veremos as outras relações que permearam esta interação.

#### Relação crianças-pesquisadora

A relação entre a pesquisadora e as crianças, como vimos anteriormente, foi construída em diferentes momentos do trabalho: a observação delas assistindo ao filme, a aplicação do questionário (quando estive junto das crianças apenas no contexto italiano) e a realização das entrevistas. Com o grupo de crianças que desenvolveu um projeto sobre cinema na escola, acompanhei os trabalhos mais de perto: fui com elas ao cinema, orientei e assessoriei a professora da turma propondo um percurso educativo sobre cinema e a elaboração de um audiovisual pelas crianças, entre outras atividades.

Considerando que foi durante a entrevista que me aproximei mais do grupo pela própria intimidade que a situação oportuniza, é sobre ela que busco refletir um pouco. Sendo a entrevista um evento social, procurei agir com neutralidade para não interferir nas respostas, mas sei que se trata de uma situação intencionalmente construída, e que, portanto, toda espontaneidade desencadeada é, de certa forma, relativa.

Girardello e Orofino falam da importância em lidar com as especulações que as crianças fazem sobre nossos objetivos e suas conseqüentes reações a eles<sup>63</sup>. Elas destacam que quando se faz pesquisa no espaço escolar, a posição do pesquisador envolve uma relação de poder, visto que foi autorizada pela escola e que o pesquisador foi apresentado pela

---

<sup>63</sup> Girardello e Orofino, 2002.

professora, o que pode fazer as crianças agirem de uma forma como talvez não agissem em outro contexto<sup>64</sup>.

Em relação à entrevista na escola, talvez o fato de as crianças estarem discutindo cinema, filmes preferidos, brincadeiras inspiradas pelos filmes, tenha subvertido um pouco o cenário escolar, pois de certa forma trouxe para o contexto público e disciplinador da escola alguns elementos do mundo privado, do tempo livre e do lazer das crianças. O tema da entrevista envolveu esses dois contextos - o público e o privado -, já que as crianças falaram sobre o filme a que assistiram mediadas pelo espaço público da escola. Ao mesmo tempo, outras questões da entrevista também diziam respeito a filmes assistidos fora do contexto escolar, mais especificamente o contexto privado, doméstico e familiar.

Outra questão interessante sobre a relação pesquisador-criança é que, conforme o jeito de fazer a pergunta, as crianças podem ter a percepção de que estão falando algo que conhecem mais que os adultos. Isso pode propiciar uma espontaneidade maior do que em outros contextos em que o entrevistado sente que sabe menos que o entrevistador. Além disso, o fato de ser um assunto interessante para as crianças faz com que elas também possam se identificar mais com a pesquisa<sup>65</sup>.

Girardello e Orofino observam - e eu também pude constatar - que, nesses casos, as crianças revelam uma alegria especial ao explicar para o pesquisador o enredo de um programa, ou os motivos de determinado personagem de um filme, sentindo-se importantes, sabedoras e altamente solícitas. Afinal, o pesquisador está “manifestando uma curiosidade real por algo que para as crianças tem um valor simbólico, num quadro que tende a facilitar o diálogo entre pesquisador e informante”<sup>66</sup>.

Aliás, isso foi explicitado durante uma entrevista com uma menina da escola italiana, que em resposta à pergunta sobre o que tinha achado de participar da entrevista, disse: *“Primeiro eu gostei de ter participado, depois eu achei uma coisa muito inteligente, porque pedir as coisas para as crianças e querer saber o que elas pensam é uma experiência bem diferente de perguntar para os adultos. Você poderia ter perguntado para os adultos sobre o*

---

<sup>64</sup> Observei tal relação na exibição do filme *O mágico de Oz* para crianças de outro contexto sócio-cultural, quando convidei a turma da escola de meu filho, exercendo o papel de pesquisadora mas que já era conhecida das crianças por ser a mãe de um menino da turma.

<sup>65</sup> E por falar em “identificação”, na descrição das falas das crianças a preservação de sua identidade pode ser entendida de duas maneiras. Uma em que se trocam os nomes das crianças para não expô-las em situações constrangedoras “preservando sua identidade” e outra em que se mantêm seus nomes para “reafirmar sua autoria e identidade”. Neste momento optei por manter os nomes das crianças conforme suas respostas dadas, para identificar a autoria e também por acreditar que elas ficariam muito felizes e orgulhosas com esta escolha.

<sup>66</sup> Girardello e Orofino, 2002, p.5.

*que as crianças acham, mas ao invés preferiu perguntar para nós sobre o que nós pensamos”* (Chiara P., 9, SSCCB).

No entanto, se as crianças podem se desinibir frente a um adulto interessado por seu conhecimento, isso não significa que elas deixarão de desempenhar os papéis inerentes ao jogo da interação social. Elas percebem quando determinada resposta é apropriada ou não, quando um discurso “crítico” ou “educativo” se faz necessário, ou ainda quando querem impressionar pesquisador e colegas. Mas ao mesmo tempo em que essas armadilhas ocorrem, existem formas de burlar essa intenção, fazendo a pergunta de diferentes maneiras, desconstruindo um pouco do discurso feito para impressionar o pesquisador, ou mesmo polemizando determinadas respostas.

A esse respeito, Tobin afirma que a relação de poder do pesquisador pode ser estremecida quando se observam “manobras de resistência” utilizadas pelas crianças para se protegerem do adulto, evitando que ele fique sabendo algo que consideram censurável<sup>67</sup>. Nesses casos, a relação de poder se inverte e quem fica nas mãos das “perspicazes e poderosas” crianças somos nós, “frágeis e inofensivos” pesquisadores. Assim, essa relação de poder na pesquisa acontece em mão dupla: do pesquisador sobre o grupo e do grupo sobre o pesquisador.

É por isso que alguns pesquisadores da relação mídia-criança evitam análises da produção midiática baseadas apenas nos textos, considerando fundamental dar voz às crianças e ouvi-las com atenção. Não apenas pela importância de elas serem ouvidas, mas porque saber como as crianças se relacionam com a mensagem das mídias “é uma questão muito complexa, contingente e contextual, que só pode ser respondida se fizermos leituras cuidadosas e matizadas das interações de crianças específicas com textos culturais específicos”<sup>68</sup>.

Diante disso, a relação criança-pesquisador é permeada por diversos interesses, que ora seguem na mesma direção e ora seguem cada um para um lado. Os diferentes interesses se revelam na valorização por parte das crianças do interesse demonstrado pelo pesquisador em querer saber o que elas pensam, sentem e falam, na importância de que tal atitude se reveste para as crianças, e no uso que elas também podem fazer dessa participação quando querem dar uma “escapada” das atividades rotineiras em sala de aula. Fazendo as entrevistas com as crianças nos diferentes contextos e procurando ouvir-lhes a voz, percebi, mais uma vez, a importância de as crianças serem ouvidas; mais que a vontade de falar, é evidente a necessidade que muitas crianças têm de compartilhar seus sentimentos e idéias.

---

<sup>67</sup>Joseph Tobin, 2000.

<sup>68</sup> Tobin in Girardello e Orofino, op cit., p5.

Uma das situações em que isso se evidenciou foram os comentários sobre o motivo de terem achado legal participar da entrevista: *“Ah, porque ninguém nunca pergunta o que a gente acha dos filmes e é bom falar sobre isso”* (João Gustavo, 9, EBBP) e *“Ah, foi bom porque a gente falou de paixão, de coragem...”* (Fabrício, 9, EBBP). Isso demonstra o sentimento e a constatação de quão pouco as crianças estão sendo ouvidas sobre o que elas pensam das coisas, sobre o que acham daquilo que assistem e sobre como relacionam isso com situações da vida delas. É verdade que algumas têm mais dificuldades que outras, e é claro que há aquelas que nem falam, que dizem que não lembram. Mas quando uma começa a falar, a outra lembra de uma coisa, conta, e a conversa vai fluindo deliciosamente.

Como todo grupo é constituído de pessoas singulares que vão assumindo determinados papéis conforme suas personalidades e identificações, há sempre pessoas que falam mais, que participam mais, que sobressaem mais que as outras, e nas relações com as crianças nesta pesquisa não foi diferente. Foi assegurado um tempo e um espaço a cada criança para exercitar sua fala, sua opinião, seu silêncio, defender seu ponto de vista e assim descobrir seus pensamentos comuns e suas diferenças, ora reafirmando sua opinião ora introjetando-se na opinião do outro. Foi muito interessante perceber essas diferentes formas de participação e as diversas possibilidades de apropriação dos valores e dos significados do filme que tinham visto e da própria entrevista na vida delas.

No final da entrevista, cantos, mensagens, poses para as fotos, beijinhos, convites, bilhetinhos e conversas no meu ouvido iam estabelecendo uma cumplicidade entre nós, por termos compartilhado alguns segredos e participado das mesmas aventuras.

As especulações das crianças em relação à pesquisadora

**P:** *Vocês sabem o que eu estou fazendo aqui?*

**William:** *Escrevendo um livro, a professora falou*<sup>69</sup>.

**Prisciane:** *É verdade o que eles falaram, que a gente vai fazer um filme?*

**P:** *Estamos pensando na possibilidade de vocês fazerem um vídeo sobre o que vocês estão aprendendo...*

**Karina:** *Não, é pra fazer filme mesmo, filme.*

**Fabrícia:** *É, a gente quer e eu acho que ia ser muito legal...*

---

<sup>69</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

**P:** *É um vídeo, talvez. Depende da professora e do grupo, de como vocês forem encaminhar o projeto.*

**Karina:** *Ah... mas ela tá querendo fazer com desenho, com os desenhos da gente...*

**Prisciane:** *A gente vai ver mais filmes, como a professora disse...*

**P:** *É, já que vocês gostam, vocês podem aprender mais sobre isso.*

**Prisciane:** *Já pensou a gente ser ator de televisão? Famosos? (Risos)*

**P:** *Mas mesmo que não fiquem famosos, depois vocês podem mostrar para outras crianças o filme ou o vídeo que vocês fizeram e o que aprenderam com o filme...*<sup>70</sup>

### **A resistência em participar da entrevista**

Enquanto eu explicava a dinâmica das entrevistas, Caroline perguntou se eu iria gravar no gravador e respondi que sim, então Bruna disse que não iria falar. Duas perguntas depois, Joana e Bruna ainda não tinham falado, então perguntei se era por causa do gravador e Joana disse que tinham vergonha. A conversa seguiu assim:

**Caroline:** *Não precisa ter vergonha.*

**P:** *Do que você tem vergonha?*

**Joana:** *Eu não tenho vergonha, eu não tive vergonha até de passar na televisão.*

**Guilherme:** *Mas isso é mais pior do que gravar.*

**Leonardo:** *Mas então tu tem vergonha de falar.*

**P:** *E a Bruna, não quer falar porque está gravando?*

**Leonardo e Guilherme:** *Não, ela é envergonhada.*

**P:** *Se eu desligar o gravador você fala?*

**Bruna:** *Não.*

**P:** *Então tudo bem, vamos continuar a nossa entrevista e se você tiver vontade de falar, você fala.*

Duas perguntas depois Bruna e Joana começaram a falar e participar normalmente da entrevista. No final da entrevista perguntei:

**P:** *Eu queria saber como foi participar dessa conversa.*

**Juntos:** *Legal, ótimo.*

**Bruna:** *Nota 10.*

**Caroline:** *Pra mim nota 100.*

**Guilherme:** *Ahhh, então se tem nota é 100. Não, se tem nota é nota 1.000.*

---

<sup>70</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi..

**P:** *E por que vocês gostaram?*

**Leonardo:** *900.000.099...*

**P:** *Obrigado, foi muito legal saber o que vocês pensam.*

**Caroline:** *A gente não vai ouvir como ficou?*

**Juntos:** *Ah, só um pouquinho... o outro lado também.*

E ouvimos um pouco da gravação. Depois que eles saíram, Bruna, que no início não queria falar no gravador, agora pediu para falar. Segurando o gravador com suas próprias mãos, bem pertinho da boca, ela falou “*Eu gosto dos meus colegas e da minha professora, um beijão pra professora Mônica, tchau*”. Durante a transcrição da fita, fui percebendo o motivo aparente de ela não querer falar: notei que ela troca algumas letras enquanto fala, p-b, f-v, etc., e talvez sentisse vergonha ou um certo receio de que fizessem gozações<sup>71</sup>.



### **O prazer em participar da entrevista**

**P:** *Bem, meninos, tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar sobre cinema?*

**Juntos:** *A gente não vai assistir? Não vai ouvir o que a gente falou?*

**P:** *Hoje não vai dar tempo pra ouvir tudo, talvez um pedaço... Então antes de ouvirmos, me contem o que vocês acharam de participar da entrevista.*

**Íon, 8:** *Eu achei ótimo, não sei por que, mas foi legal.*

**Darlen, 10:** *Achei legal porque a gente conta mais coisa, quando a gente teve coragem, tivemos sentimento, assim...*

**Gabriel, 9:** *Eu achei legal porque daí nós aprende mais sobre o que é o cinema<sup>72</sup>.*

**P:** *O que vocês acharam de participar desta entrevista?*

**Juntas:** *Legal, legal, legal...*

**Anna Beatriz, 8:** *Legal porque você quer saber o que a gente acha dos filmes.*

**Dirlen, 10:** *Eu achei legal porque a gente nunca fez entrevista.*

**Juntas:** *É, é...*

**Caroline, 9:** *A gente já fez entrevista.*

<sup>71</sup> DC, 13/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>72</sup> DC, 13/08/04, EBVMS, Itacorubi.



**Dirlen:** *Mas de falar assim no gravador não..*

**Juntas:** *É assim, não...*

Depois que eu desliguei o gravador e elas se preparavam para voltar à sala, algumas meninas perguntaram se eu tinha feito as mesmas perguntas para os meninos, “*Aquela hora de filmes de amor também?*” e queriam saber o que eles tinham respondido, numa mistura de curiosidade, cumplicidade e fofquinha<sup>73</sup>.

**P:** *O que vocês acharam de participar dessa conversa?*

**Juntos:** *Legal, legal, legal...*

**Bruna, 9:** *É legal porque tu fica por dentro daquilo que tu passou no filme... porque tu não sabe: “Ah...será que aquela criança gostou? Será que ela aprendeu alguma coisa?” Então eu achei legal por causa disso... porque a maioria dos filmes a gente vê e depois não tem oportunidade de tar dizendo o que aconteceu... daí eu gostei.*

**Tainá, 8:** *Eu achei interessante as perguntas e pra gente falar o que a gente sentiu, a vez que a gente teve medo, não teve... O que a gente gosta de fazer, o que a gente não gosta.*

**Augusto, 9:** *Eu gostei dessas perguntas porque agora eu sei o que eles sentiram no filme e também isso incentiva a gente...*

**Thais, 9:** *Eu gostei das perguntas porque a gente pode dizer o que a gente achou do filme, se a gente achou legal ou não.*

**Juan, 9:** *Dizer o que a gente sentiu, o que não sentiu...<sup>74</sup>*

**P:** *E o que vocês acharam de participar da entrevista?*

**Juntos:** *Legal...massa.*

**Fabício, 9:** *Eu achei muito legal.*

**P:** *Por quê?*

**Lucas, 9:** *Porque daí nós não precisamos fazer nada (falando baixinho com o amigo).*

**João Pedro, 8:** *Porque tu perguntaste umas coisas do filme, o que gostei, o que eu gosto.*

**Gabriel, 9:** *Perguntou alguma coisa de paixão...*

**João Gustavo, 9:** *Porque ninguém tinha me perguntado o que eu achava dos filmes e aqui a gente falou sobre tudo isso.*

**Fabício:** *Eu gostei de a gente falar mesmo de coragem, de amor, do ... que mais...*

**Gabriel:** *De tristeza.*

<sup>73</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>74</sup> DC, 18/08/04 EBBP, Ribeirão da Ilha.

**Fabrizio:** *É, de tristeza, de bom coração e de alegria.*

**João Gustavo:** *Eu gostei de falar dos filmes, que eu gosto dos filmes de suspense... mas eu tava falando outra coisa que eu não me lembro o que que era... é... Eu gosto de filmes de suspense e de comédia... E gostei também porque daí a gente mata um pouquinho da aula...*

**Fabrizio:** *Ahhhh, espertinho!*

**Gabriel:** *Eu gostei um pouquinho também porque mata um pouquinho da aula, porque a gente falou de amor, de choro, de coração, de paixão.*

**João Pedro:** *Eu gostei porque foi na última aula, porque daí a professora (da turma) disse que não precisava fazer a coisa lá que tava no quadro...*

**Lucas:** *A professora (referindo-se a mim) devia vir todo dia pra gente não precisar copiar os negócios...*

**P:** *Eu vou voltar, mas não todos os dias.*

**Juntos:** *Ah, tem que vir todos, tem que vir todos...*

**João Gustavo:** *Eu quero ver a fita no final...<sup>75</sup>*



Para as crianças italianas parece não ter sido muito diferente:

**P:** *O que vocês acharam de participar da entrevista?*

**Brigitte:** *“Bello”, porque me fez descobrir coisas que eu não sabia.*

**Filippo:** *Foi inteligente e muito interessante.*

**P:** *Por quê?*

**Filippo:** *Não sei bem por que, mas eu sou um apaixonado por filmes, filmes de horror, então...*

**Nina:** *Achei que foi uma bela coisa a entrevista, mas uma pergunta: você não vai entrevistar toda a classe? Por que só dois grupos?*

Expliquei que eram dois grupos por classe e que ao todo seriam seis grupos envolvendo trinta crianças, metade das que assistiram, o que em pesquisa é uma boa amostra. Em função do pouco tempo disponível não seria possível entrevistar todas as crianças, transcrever e analisar as entrevistas e poder socializar algumas impressões antes do meu retorno.

**Nicole:** *Interessante, pra saber o que pensamos sobre o filme e televisão.*

**Domenico:** *Pra mim serviu para conhecer melhor meus companheiros.*

**Chiara:** *Digo primeiro que gostei, depois que achei uma coisa inteligente, segundo eu penso. Porque, de qualquer forma, pedir as coisas para as crianças e não aos grandes é uma experiência diferente querer saber o que eles pensam...*<sup>76</sup>

**Cláudio:** *Foi “bello” dizer e exprimir o que se sente.*

**Simone:** *Expressar os segredos.*

**Andrea:** *Mesma coisa que Simone, eu também amo Chiara.*

**Karim:** *Eu também gostei de exprimir os sentimentos.*

**Walter:** *Eu gostei porque be... gostei porque...embora tivesse algumas perguntas difíceis de responder...*

**P:** *Em que sentido?*

**Walter:** *É difícil exprimir o que sinto*<sup>77</sup>.

**Martina:** *Foi “bello”.*

**Elsa:** *Por que você registrou/gravou, mas não só por isso, foi belo por saber o que dizem os outros.*



**Martina:** *Sim, é verdade, para saber o que eles dizem, porque às vezes se nos perguntamos certas coisas eles não respondem; assim, quando respondem aos outros podemos saber.*

**Anita:** *Gostei.*

**Mateo:** *Eu também*<sup>78</sup>.

**Gabrielle:** *Esta entrevista eu gostei muito, mesmo se aqui eu falei demais... porque “Pedro”(em vez de dizer Pietro) me fazia rir e também porque falei sobre as coisas que a gente gosta e então me diverti (Risos).*

**Valentina:** *Eu gostei porque é sempre “bello” exprimir as próprias sensações e aquilo que pensamos.*

**Sara:** *Eu gostei muito dessa entrevista, porque eu gosto de saber o que as outras pessoas pensam e também conhecer sobre outras crianças.*

**Sofia:** *Eu me diverti muito porque tem dois companheiros muito engraçados...*<sup>79</sup>

<sup>75</sup> DC, 17/08/04 EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>76</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

<sup>77</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

<sup>78</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

<sup>79</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

**Giulia:** *Eu estou muito contente de ter gravado pela primeira vez em toda minha vida. É a primeira vez, porque, mesmo todos os meus parentes tendo telecâmera, nunca me registraram... E experimento um sentimento de alegria.*



**Nunzia:** *Para mim é a primeira vez na escola, porque lá embaixo, onde vivo verdadeiramente, em Napoli, com meus parentes, nos batismos, aniversários, começamos a dançar e, meu pai leva sempre a telecâmera e 4 fitas e registra sempre.*

**Laura:** *Eu estou feliz de ter gravado, sido registrada, mesmo se já o fui outras vezes, mas fico feliz, porque assim as crianças brasileiras podem nos conhecer e ouvir a nossa voz...*

**Hicham:** *Eu gostei da entrevista e gostaria de conhecer estas crianças... posso ir também eu para lá? Gravar as crianças brasileiras?*

**P:** *Quem sabe eles fazem seu projeto e mandam o audiovisual para vocês os conhecerem?*

**Laura:** *Mas falando em “brasiliano”?*

**P:** *Sim, em língua portuguesa, que é o idioma que falamos no Brasil.*

**Juntos admirados:** *“Oh, che bello!!!”*

**P:** *Depois a gente faz uma legenda ou uma tradução para vocês entenderem.*

**Hicham:** *Eu queria ver como eles são.*

**P:** *Quem sabe pelo vídeo, fotografia ou pela Internet?*

**Laura:** *Ah, a Internet?*

**P:** *Só que teremos que ver a diferença de fuso horário, pois no Brasil são 4 horas a menos<sup>80</sup>.*



Interessante observar que a necessidade de as crianças falarem o que pensam e compartilharem o que sentem parece ser uma coisa que ultrapassa fronteiras.

### **Relação criança-criança**

A relação entre as crianças numa situação de entrevista coletiva é muito interessante. Por mais que saibamos que em uma situação de pesquisa temos apenas representações do que

é a criança, e não certezas, às vezes temos uma certa onipotência enquanto pesquisadores como se fosse só olhar os grupos e pronto, está tudo ali...

Mas como decifrar esses grupos? Afinal, os mais variados tipos de comportamentos se manifestam, ora provocados pela forma e pelo conteúdo das perguntas da pesquisadora, ora pelas respostas dadas pelos colegas, ora pela postura do grupo, ora pela gozação de um com o outro, ora pelo estímulo de um ao outro e ora por coisas aparentemente sem sentido.

O prazer e a alegria das crianças em participar da entrevista eram visíveis em todos os contextos, e tudo se transformava em motivo de troca. O que para alguns poderia significar uma oportunidade de socialização, de “aparecer”, para outros poderia significar o constrangimento e a vergonha de se exporem, ao mesmo tempo em que essas situações também podem favorecer a superação de vergonha, pela “espontaneidade” com que certos temas circulam. Uma coisa que foi possível perceber nas entrevistas e que me chamou a atenção é que, independente dos jeitos de cada criança, a disposição e o entusiasmo com que falavam dava um toque especial nas diferentes formas de participação.

A emoção das crianças que tinham ido ao cinema pela primeira vez, o brilho no olhar quando contavam cenas do filme, os gestos que faziam ao representar algumas cenas, as lembranças que tinham, tudo isso me fez perceber que, dois dias ou um mês depois de terem assistido ao filme, ele ainda estava muito presente e muito forte na memória e no coração das crianças.

Aliás, as duas possibilidades de fazer a entrevista, logo após a exibição ou um tempo depois, são muito interessantes. Enquanto uma possibilita o instante da vivência, a outra permite um tempo maior de decantação das lembranças e também o importante preparo do pesquisador para estudar as respostas dos questionários e escolher bem as questões a serem feitas. As duas metodologias foram aplicadas devido às circunstâncias da própria pesquisa em relação ao tempo. No caso brasileiro, devido à interrupção das férias de julho entre a exibição do filme e a retomada das atividades, as entrevistas aconteceram cerca de um mês depois. No caso italiano, as entrevistas foram feitas dois dias após a exibição, em vista do pouco tempo que eu teria para analisá-las e fazer uma primeira devolução e socialização de seus resultados parciais às crianças e aos professores.

Não sei até se aquele brilho no olhar de que falei foi devido ao filme em si, ao passeio ou à experiência do cinema como um todo. O fato é que representou uma quebra na rotina, e qualquer saída ou mudança no cotidiano da escola já significa isso. Por outro lado, a saída, o

---

<sup>80</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

passeio, os lugares e espaços diferentes visitados também fazem parte do próprio contexto do cinema, conforme vimos no capítulo anterior, uma vez que o espaço também faz parte da experiência estética.

Em relação aos envolvimento das crianças na cultura de pares, percebi em quase todos os grupos o que chamei de “inspiração” ou “influência” de um na resposta(s) do(s) outro(s). Por exemplo: quando alguma criança começava a contar algum fato, logo em seguida outra criança lembrava de uma situação parecida, dentro do mesmo assunto. Esse processo acontece com a maior naturalidade na tessitura das conversas, em que um fio vai puxando outro, que por sua vez lembra de outro. Mas tal dinâmica, ao mesmo tempo em que propicia lembranças significativas, também pode “dar carona” a outros assuntos que pedem passagem e que talvez não apareceriam de outra forma. Também notei várias vezes entre as crianças um sentimento de solidariedade e ajuda mútua, em que um fica querendo ajudar o outro, dizendo *“Lembra aquela vez que você...”*, *“Ah, conta aquela do...”* e isso é muito interessante. Possivelmente elas também fazem isso por curiosidade em saber o que o outro vai falar.

Em alguns grupos só de meninas percebi uma desenvoltura maior para falar sobre certos assuntos ligados aos sentimentos provocados por filmes de amor, de ação e comédias, fazendo-as comentar assuntos sobre suas paixõezinhas, quem gosta de quem, quem já beijou quem. Em grupos mistos, percebi que alguns meninos ficaram um pouco mais na deles a respeito desse assunto, talvez constrangidos pela presença das meninas (sem esquecer que a pesquisadora é mulher). Por outro lado, quando comentavam filmes de aventura e horror pareciam querer impressionar as meninas com sua coragem. Talvez isso se deva ao sentimento ambíguo de atração-repulsão entre os sexos, tão comum nessa idade, ou também pode ser devido à própria constituição do grupo e da personalidade de cada um.

Por sua vez, em alguns grupos só de meninos, percebi que o desenrolar da entrevista foi gerando certa cumplicidade e alguns muito à vontade para me contar seus segredos, “amores e paixões”, pronunciando-se sobre os filmes de amor e sobre esse tema. Alguns meninos italianos fizeram verdadeiras revelações sobre suas paixões, dizendo *“eu amo ...”* e como era comum dois meninos estarem interessados pela mesma menina, queriam saber de mim se elas haviam falado de quem gostavam. Ao mesmo tempo em que eles segredavam, outros faziam questão de registrar suas confidências pedindo-me para mostrar a gravação às meninas, mediando possíveis encontros entre eles.

Percebi também que nos diferentes grupos os tipos de envolvimento e participação dependem muito do interesse despertado por cada pergunta. Algumas vezes os meninos

tomavam a iniciativa de responder e ver quemalaria primeiro; outras, as meninas acabavam monopolizando a fala, sendo difícil interpretar e generalizar esses comportamentos, como se acontecessem de forma independente do grupo, do encaminhamento dado e dos assuntos criados nas conversas.

Além disso, a questão da “timidez” ou das crianças mais introvertidas e “na delas” é muito interessante, pois ao mesmo tempo em que o silêncio é revelador, havia crianças que não falavam muito, mas dependendo da pergunta ou do estímulo feito pela resposta do amigo elas eram as primeiras a falar, ainda que baixinho. Isso reforça a idéia de que o conteúdo discutido provoca a participação e a forma que ela toma.

O desafio é saber até que ponto as crianças se sentiam tocadas ou provocadas pelo conteúdo daquilo que era perguntado, demonstrando vontade de falar e compartilhar; ou até que ponto aquilo não interessava e portanto elas não respondiam espontaneamente nem faziam muita questão de se envolver. É claro que o papel do entrevistador é fundamental para assegurar a palavra a todos, estimulando alguns, cortando outros, mas trata-se de um equilíbrio difícil. Além disso, a postura do pesquisador envolve às vezes desequilibrar certas interpretações, e se deparar com a dúvida sobre como reagir diante de certos temas que aparecem, como a morte por exemplo. Nesses casos, parece que a criança pede ou precisa ouvir uma palavra nossa, e não só ter garantido seu espaço de falar.

Destaco algumas situações que explicitam um pouco a discussão acima.

**Situação de censura**, em que um menino contava cenas de um filme que o tinha impressionado. Sua resposta foi motivada pela pergunta anterior, mas não tinha nada a ver diretamente com ela, daí a reação dos colegas, censurando-o.

**P:** *Bem, já que a gente falou de coragem e medo, agora me contem uma situação em que vocês “usaram o cérebro”, como o espantalho.*

**Ion:** *Na hora que eu fui fazer aquelas perguntas do questionário que você mandou lá pra nós.*

**William:** *Eu também.*

**Ion:** *Eu sei que eu não usei 100% de minha inteligência, mas... ninguém usa, né?*

**Darlen:** *Eu não consegui completar tudo aquelas perguntas.*

**William:** *Veio um monte de fantasmas, veio um monte, um monte, um monte um monte. Daí se juntou a eles e pagou a promessa que tinha de pagar, entendeu? Matou todo mundo. Daí ele foi lá e tvum tvum, tvum, tum tum, tum ... O navio e o barco deles, os do mal foram lá. Os cavalos corriam e ficavam tudo esmagado, meu.... era tudo morto.*

(O menino referia-se ao filme *O Senhor dos Anéis*, assistido por ele recentemente, em resposta à pergunta anterior, quando contava sobre uma situação em que sentiu medo).

**Gabriel:** *Ó, William, fala mais baixo...*

**Ion:** *Ele quer que a escola toda escute...*

**Darlen:** *Calma, calma, William...*

E eles riam de William. Era como se William estivesse vivendo uma catarse, ainda impactado, como se tentasse entender e digerir o que tinha visto.

**William:** *E teve uma hora em que ele atirou uma flecha nele, assim, ó Zsuimmm (gestos de olhar, mirar e atirar flechas) tum, tum, tum....*<sup>81</sup>



Um menino insistia muito para cantar e no final da entrevista cantou um rap que depois quis ouvir.

**P:** *Você gostou de cantar?*

**Lucas:** *Adorei* (Risos dos outros meninos).

**Lucas:** *... Quando sair daqui vocês vão apanhar...* (Ameaça censurando os colegas com o dedo em riste. Risos novamente).

**João Pedro:** *Ai...tô morrendo de medo...*

**Lucas:** *Vou te pegar...*

(E censura os amigos em tom de “brincadeira séria” que continuavam a gozar dele)<sup>82</sup>.

**Situação de gozação**, quando um menino foi contar sobre o filme de que mais gostou e pronunciou errado o nome do ator.

Falando ao mesmo tempo, cada um contando uma cena de seu filme preferido.

**William:** *O que eu mais gostei foi o Homem-Aranha. No começo ele nem sabia direito, é assim que ele joga tchu, tchu, tchu...* (e fazia o gesto com as mãos do Homem-Aranha soltando a teia, estendendo a mão aberta com a palma virada para cima).

**Ion:** *Assim, ó (e fazia o gesto também).*

**Gabriel:** *É assim...* (repetiu o gesto do jeito dele, mudando um pouco a posição dos dedos).

**P:** *Todos vocês já assistiram Homem-Aranha?*

**Ion:** *Ahã... Filmaço.*

<sup>81</sup>DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi

<sup>82</sup>DC, 1/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.



**Gabriel:** *O filme que eu mais gostei foi “Emine”(?).*

**Douglas:** *Eu, foi um que só dava porrada.*

**Darlen:** *Agora eu me lembrei de um filme, foi o “Mark Jaquer” (referindo-se a Michael Jackson).*

Como eu não tinha entendido o que ele falou, pedi que repetisse e então os outros meninos começaram a imitá-lo, alguns repetindo o jeito errado e outros corrigindo-o.

**Juntos:** *“Mark Jaquer”.*

**Gabriel:** *Não é Mark Jaquer, é Michael Jakson<sup>83</sup>.*

**Situação de ajuda mútua**, quando uma criança ajudava a outra a se lembrar de algum episódio para contar ao grupo.

**P:** *O que vocês mais lembram do filme?*

**Karina:** *A hora em que o ...como é mesmo o nome daquilo?*

**Prisciane:** *Ciclone.*

**Karina:** *É, ciclone. Que o ciclone levou ela pra dentro, ela viu aquela mulher que anda de bicicleta e todo mundo que ela conhece<sup>84</sup>.*



**P:** *Já que a gente está falando de coragem, eu quero que cada um pense e conte uma situação em que se sentiu corajoso.*

**Xandler:** *Me senti corajoso... foi quando tentei voar assim, em cima da casa ...tipo..., com uma coisa em cima das costas... um guarda-chuva... Eu se joguei e quebrei o meu pé e quebrei os 5 dedos do pé. Eu tinha uns 7 anos.*

**Ana Carolina:** *Não lembro...*

Então o menino tenta ajudar a amiga se lembrar.

**Xandler:** *Aquela vez que tu “enfrentasse” o boi, que ele tava vindo assim correndo na tua frente e tu “sentisse” assim bem corajosa e foi correndo, depois se jogou no mato*

**Ana Carolina:** *Ah tá... aquela que tava eu, tu e o Gabriel?*

**Xandler:** *Ahã...*

<sup>83</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>84</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi

**Ana Carolina:** *Não lembro direito...é porque a gente tava andando num lugar e um boi veio atrás de nós, daí tava eu o Xandler e o Gabriel, daí os dois saíram correndo e eu fui tentando afastar o boi. O boi vinha atrás e em cima de mim, depois eu cheguei e me joguei no mato.*

**Xandler:** *Aí a gente ficou, ficou procurando a Aninha...*

**Ana Carolina:** *É... daqui a pouco o Xandler e o Gabriel na sala e eu lá no meio do mato.*

**Aline:** *Eu não me lembro... Uma vez quando eu, a minha prima e meus tios... e a gente foi na cachoeira, quando voltamos tinha uma cobra grande... daí ela ficou mostrando a língua pra gente, daí a gente correu, daí ela começou a vir atrás da gente e a gente pegamos umas coisas e começamos a bater nela um monte...*

**Xandler:** *E matou a cobra?*

**Aline:** *Daí depois a gente pegamos, botamos um cordão nela e fomos levando... eu segurei ela... depois quando eu fui ver ela ainda tava viva...Só que eu tava arrastando ela, não tava levando ela na minha mão, ela é venenosa<sup>85</sup>.*



### **Relação criança-escola**

A relação criança-escola em geral é marcada por ambigüidades. Ao mesmo tempo em que a escola é uma “obrigação” de criança, pois é ou deveria ser espaço de ensino-aprendizagem, de interação e de socialização de crianças e de saberes, muitos estudos constataam que ela vai perdendo sua importância social como única instituição formadora de futuras gerações. E o que é pior, que a prática ali desenvolvida se afunda na tragédia do fracasso escolar, configurando um profundo mal-estar da escola.

Esse mal-estar é resultado de um conjunto de problemas identificados com a ruptura dos paradigmas culturais, políticos e pedagógicos que orientam as práticas escolares. A modernidade e seu ideário estão em crise, provocada pela queda dos pilares conceituais básicos da Ilustração européia que sustentavam um projeto civilizatório, a universalidade, a individualidade e a autonomia. A escola, filha da modernidade, parece estar no centro desse furacão que rodopia na companhia de outras instituições modernas.

Uma profusão de teorias, métodos e princípios educativos invadiu a escola desestabilizando suas certezas e instaurando, ao mesmo tempo, uma sensação de insegurança

<sup>85</sup> DC, 17/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha

quanto à direção para onde encaminhar seus alunos. De lugar de ensino a escola passou a ser vista como espaço de subjetividades, valores e desejos. Com um currículo defasado e profissionais despreparados técnica e culturalmente, a escola parece estar desnorteada para lidar com a profusão de identidades e interesses e, sobretudo, com a instabilidade do novo contexto cultural e relacional. Diante disso, muitas vezes ela se configura num espaço que está longe daquela alegria na escola de que falava Snyders<sup>86</sup>. Um certo descrédito de seus profissionais contrasta com a alegria das inquietas e curiosas crianças, que dizem que vão para a escola *para encontrar os amigos, brincar, estudar e aprender*.

Neste cenário, parece estar cada vez mais difícil para a escola dar conta das demandas atuais, mesmo sabendo que nem sempre o que é demanda social é demanda da escola. A situação também deve estar difícil para as crianças, que nem sempre entendem o motivo de certas aprendizagens que não têm servido à produção de sentido ou à experiência. Isso se refletiu nas falas de algumas crianças nesta pesquisa, pois na maioria das vezes que se referiram à escola, o fizeram em tom de desagrado, e me pergunto se isso poderia ser diferente. A escola é lugar de regras, de rotinas, de disciplina intelectual. Por mais que se acredite que a escola deva ensinar a pensar, e por mais que se defenda a importância de uma relação prazerosa com o conhecimento, sabemos que nem sempre isso é possível. Embora as crianças sejam mais regidas pelo princípio do prazer do que pelo princípio da realidade, dificilmente se aprende só por prazer... Além disso, a idéia de que a criança só deva ter prazer na vida é bastante discutível. Enfim, essa discussão é longa e talvez recuperar Freinet e seu princípio da educação para o trabalho possa ser muito esclarecedor<sup>87</sup>.

As relações evidenciadas nas entrevistas sobre a forma como as crianças se relacionam com a escola ou como a ela se referem ilustram um pouco da discussão acima.

### **A alegria por não estar na sala de aula**

No final da entrevista agradei a participação das crianças e elas disseram:

**Gabriel:** *Obrigado a você por a gente estar aqui e não precisar fazer os deveres. Será que já terminaram os deveres lá na sala?*

**Darlen:** *Foi legal porque a gente não teve que ficar lá fazendo os deveres, né?*

---

<sup>86</sup> Ver Georges Snyder. *Alegria na escola*. São Paulo, Manole, 1988 e *Alunos Felizes*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

<sup>87</sup> Ver Celestin Freinet *A educação do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1998 e *La scuola del fare* (a cura di Roberto Eunard). Azzano S Paolo, Edizione Junior, 2002.

**Douglas:** *Ah, fica mais um pouquinho conversando com a gente. Você não quer saber mais nada?*<sup>88</sup>

### **Os diferentes sentimentos em relação à escola**

**P:** *Já que a gente está falando disso, eu gostaria que cada um me contasse uma vez que se sentiu corajoso e uma vez que sentiu medo.*

**Maira:** *Tem que ser sobre o filme?*

**P:** *Não, pode ser sobre qualquer outra situação da sua vida.*

**Tharlen:** *O dia que eu tive medo foi quando a professora mandou nós estudarmos a tabuada, daí a professora tomou a tabuada e eu fiquei com medo assim, de não saber. E me senti corajosa na hora que eu não sabia ler e a professora tomou a leitura.*<sup>89</sup>

**P:** *Então me contem uma situação em que vocês viveram esse sentimento de alegria ou de tristeza de que vocês falaram..*

**Maira:** *Foi o dia que eu rodei, né? Muita tristeza. Primeiro eles tinham falado que eu tinha passado, daí a minha mãe foi lá pegar o boletim, eu e a minha mãe, daí a professora falou que eu tinha rodado. Daí foi triste, né? Daí a professora abraçou eu e começou a chorar... nós duas, né. E alegria quando eu passei também...*

**Felipe:** *Feliz o dia que eu passei. (Demora e pensa) Triste o dia que eu fui fazer a cirurgia, eu já tava na sala de cirurgia e eles disseram pra voltar porque tinha outra pessoa.*

**P:** *Que cirurgia você ia fazer?*

**Felipe:** *Do coração.*

**P:** *E depois você fez a cirurgia?*

**Felipe:** *Fiz.*

**Bruno:** *Feliz quando eu passei também na segunda série. E triste quando eu rodei na primeira.*<sup>90</sup>



**P:** *E uma situação que vocês agiram que nem o espantalho, que queria o cérebro para pensar, para ter boas idéias...*

**Maicon:** *Nas provas. (Risos)*

<sup>88</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>89</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>90</sup> DC, 13/08/04 EBVMS, Itacorubi.

**Daniel:** *Também.*

**Maitê:** *Numa prova de matemática que a professora não avisou e tirei 10.*

**Fabiano:** *Eu também nas provas.*

**P:** *E uma vez que não tiveram uma boa idéia .*

**Maitê:** *Na prova de ciências que eu tirei 6..<sup>91</sup>*

**Karollyne:** *Quando eu coleí (Risos).*

**Olivia:** *Uma vez quando eu pedi a pergunta pra Maite, eu coleí e perdi um ponto.*

**Douglas:** *Um dia eu pedi a cola pra Carol e ainda tava errada (risos)... na prova de geografia (Risos)<sup>92</sup>.*

**Maira:** *Eu não tive boa idéia quando a professora perguntou sobre a minha continha e eu falei a continha errada. E a boa idéia foi quando minha mãe...ela não... Quando a primeira vez que a gente veio morar aqui em Florianópolis, a minha mãe não sabia pegar ônibus, daí a minha mãe não sabia ler, daí eu ensinei pra ela.<sup>93</sup>*

Embora a realidade da escola italiana seja bastante diferente da brasileira, as crianças também manifestaram um pouco dessas analogias inteligência-escola e alguns sentimentos explicitados quando os grupos de entrevista não queriam voltar para sala e pediam para continuar a entrevista falando mais um pouco para não ter de voltar tão rápido para a sala de aula. Falando sobre situação em que se sentiram inteligentes:

**Andrea:** *Quando faço mitologia me sinto inteligente, história da Grécia...*

**Simone:** *Eu me sinto inteligente quando ajudo os outros e me sinto capaz.*

**Karim:** *Me sinto inteligente quando me encontro no meio de crianças menores...*

**Walter:** *Quando eu pensava que não era capaz de fazer alguma coisa e depois conseguia.*

**Claudio:** *Eu me sinto inteligente quando digo “batuta” (charada, piadinha).*

**P:** *Diga uma para mim.*

**Karim:** *“É vero”?*

**P:** *“Che cosa”?*

**Karim:** *“É verde rosa”<sup>94</sup>.*

Quando acabou a entrevista e agradei a participação das crianças

<sup>91</sup>DC, 18/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>92</sup>DC, 18/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>93</sup>DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

**Giulia:** *Não tem mais nenhuma pergunta?*

**Pietro:** *Você não quer saber mais nada?*

**Gabrielle:** *Ah, pergunta mais alguma coisa...*

**Cláudio:** *Eu queria que esta entrevista não acabasse nunca!*<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup>DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

<sup>95</sup>DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio

Exegese

- Mas o que quer dizer esse poema? - perguntou-me alarmada a boa senhora.
- E o que quer dizer uma nuvem? – retruquei triunfante.
- Uma nuvem? – diz ela... Uma nuvem umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo...

(Mario Quintana)

## Capítulo 6: As Crianças e os Filmes: suas Falas e Significações

*“Quando Dorothy foi pela rua... pela pedra da rua amarela daí eu senti coragem de ir sozinha ao mercado” (Olívia, 9)*

Olhar a vida através de um filme sobre a infância e entender a relação criança-cultura mediada pelo cinema pode se apresentar como um desvio metodológico para pensar a elaboração de uma crítica da cultura contemporânea. A narração da experiência das crianças a partir dos filmes que assistem pode revelar o caráter autobiográfico de suas experiências com o cinema e mostrar que na singularidade da construção de sentidos, a renúncia da criança ao previsível é o que lhe permite “ser livre”.

Com o propósito de tecer os fios das falas das crianças ouvidas nos diversos contextos da pesquisa, neste capítulo busco fazer uma análise e interpretação do que elas disseram para, à luz da teoria, pensar seus possíveis significados. As falas das crianças estão contempladas no texto a partir das categorias **representação, participação estética e apropriação** e das perguntas correspondentes, que funcionam como indicadores da relação criança-cinema: representação (o que é cinema, o que o filme deve ter, filmes preferidos, diferenças entre cinema e televisão, citações e referências a outros filmes); participação estética (o que mais gostou e o que não gostou no filme e alguns elementos da linguagem cinematográfica: efeitos especiais, passagem do branco e preto ao colorido e música); e apropriação (compreensão criativa da mensagem, o que foi possível aprender com o filme, identificação com situações cotidianas e inspirações que o filme provoca).

O objetivo da análise é procurar sentidos nos dados além da aparência. Na interpretação dos dados, utilizei procedimentos que envolveram análise conceitual, de conteúdo, de discurso, procurando identificar semelhanças e diferenças entre as respostas das crianças. Busquei uma compreensão qualitativa dos dados quantitativos, a partir das respostas dadas converti o discurso em categorias por aproximação dos significados, tabulando-os a fim de deixá-los mais visíveis. A partir dos questionários respondidos pelas crianças das escolas brasileiras e da escola italiana<sup>1</sup>, procurei ver como os indicadores das categorias apareceram, seus contextos semânticos e o quanto permitiam cruzamento com outras questões. As entrevistas aprofundaram alguns temas surgidos na pesquisa de campo, e nesta análise, mais

---

<sup>1</sup> Escola Básica Vitor Miguel de Souza do Itacorubi (EBVMS), Escola Básica Batista Pereira do Ribeirão da Ilha (EBBP), Scuola Secondo Circolo Cesare Battisti (SSCCB).



que apenas ilustrar situações em que as crianças expressaram pensamentos e sentimentos a partir de sua relação com o filme, foram também explicitadas possíveis significações.

Unindo as dimensões quali e quantitativa da pesquisa, é óbvio que esta análise, por referir-se a contextos bem específicos, não pretende generalizações e sim aproximações a formas de pensar a relação criança e cinema nos contextos estudados. No brasileiro, das 150 crianças que responderam ao questionário, 50 participaram da entrevista de aprofundamento. E no contexto italiano, das 60 crianças que responderam ao questionário, 30 realizaram a entrevista. Assim, as respostas tabuladas dizem respeito a um público de cerca de 110 crianças: 50 brasileiras e 60 italianas. Além destes grupos, um grupo extra com cerca de 20 crianças de outro contexto sócio-cultural brasileiro também participou das entrevistas, fornecendo dados de referência para enriquecer a análise.

Como as perguntas eram abertas, diversas vezes as crianças davam mais de uma resposta para a mesma questão, sendo os dados aí tabulados pelo número de respostas e não de crianças. Além disso, por considerar a importância das singularidades presentes nas respostas, ocasionalmente destaco certas “insignificâncias” sem representatividade quantitativa, não com a intenção de supervalorizar o número de respostas, mas por considerar que muitas vezes é nessas pequenezas que podemos encontrar significâncias.

Ainda que o contexto escolar brasileiro seja o foco central desta pesquisa, os dados de outros contextos sócio-culturais servem como parâmetro para discutir a relação criança-filmes-cinema a partir das dimensões da vivência e da experiência. A atenção às diferentes formas de apropriação em cada contexto acompanha a interpretação das falas mas nem sempre essa diferenciação se confirma, e isso é uma coisa que segue me inquietando. Como explicar que entre os contextos sócio-culturais haja uma “distinção” tão marcante de um contexto para o outro em algumas situações e que noutras ela não se evidencia?

Sabendo que a riqueza de tais dados remete a tantas outras possibilidades de interpretação, estou certa de que esta análise é apenas um olhar que serve como ponto de partida para outras reflexões.

## **6.1 Representação**

As representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema. Busquei alguns denominadores comuns dessa relação a partir das perguntas que foram respondidas pelas crianças durante o questionário, sendo algumas delas retomadas depois na entrevista: O que é o cinema? O que um filme deve ter para agradar às crianças?

Quais seus filmes preferidos? Quais as diferenças entre assistir filmes no cinema e na televisão? A análise dessas representações se propõe a **identificar como as crianças configuram seu entendimento sobre o cinema** e como constroem suas escolhas em relação aos filmes que assistem.

### O que é cinema para você?

As definições analisadas pelas crianças confirmam a dificuldade de descrever o que é cinema, considerando os sentidos plurais da experiência, e por vezes também revelam a dificuldade de encontrar instrumentos lingüísticos e conceituais para descrever o entendimento que têm dela.

Diante da multiplicidade de significados que as respostas das crianças trazem sobre o que é cinema, foi possível perceber uma relação entre as definições imprecisas, vagas e paradoxais, comuns tanto a quem frequenta como a quem não frequenta a sala de cinema. Além disso, as definições revelam diversas possibilidades de compreensão, conforme indica o quadro a seguir:

O que é cinema para você ?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Lugar 40%	Lugar 36%
Diversão 16%	Diversão 20%
Filmes 13%	Filmes 13%
Tela gigante 12%	Tela/tv gigante 11%
Histórias 6%	Histórias 4%
Outros 13%	Outros 10%
	Encontro de amigos 6%

Como as respostas nos diferentes contextos seguem a mesma linha indicando uma tendência, posso analisá-las de um modo geral, visto que em ambos houve quem apontasse a compreensão do **cinema como um lugar, uma diversão, ou como filmes**. Isso confirma a polissemia que vimos no capítulo 3 quando as pessoas se referem ao cinema como sala de exibição, como lazer e diversão e também como sinônimo de filmes. Se estes entendimentos referendam, de certa forma, a compreensão do cinema como objeto plural, aqui destacado em suas dimensões afetivas e sociais, a compreensão do cinema como texto e contexto, por outro, revela a complexidade e a dificuldade de as crianças o perceberem como dispositivo, arte, mercadoria e linguagem.

A adjetivação dada ao **lugar** qualifica as diferentes percepções das crianças brasileiras, fazendo ver que o cinema não é apenas um lugar, mas *“um lugar legal onde as pessoas vão*

*ver filmes*”, “*um lugar divertido e bonito*”, “*um lugar com bancos e tela grande*” e “*um lugar em que eu vou e que é cheio de bancos com gente que passa horas no escuro*” e uma “*sala com cadeiras e TV enorme*”. Ou para as crianças italianas, “*um lugar em que se assiste aos filmes*”, “*um lugar em que se assiste aos filmes comendo pipoca*”, “*um lugar que se assiste aos filmes com amigos*”, “*um lugar divertido e simples de que as crianças gostam*”, “*uma sala grande com muita gente onde se passa o tempo*”.

O caráter de **diversão** é explicitado para as crianças brasileiras através de termos como “*uma coisa legal e divertida*”, “*uma coisa legal e importante*”, e para as crianças italianas, como “*um divertimento*”, “*um passatempo*”, “*um hobby*”, “*uma coisa fantástica*”, “*emocionante*”, “*belíssima*”, “*que faz rir*” e que “*serve para grandes e pequenos*”.

No entendimento do cinema como sinônimo de **filme**, a qualificação diz respeito a “*filmes cinematográficos*”, “*filmes na tela*”, “*filmes de fantasia para relaxar*”, “*comédias projetadas na tela*”, etc. Chama a atenção a especificação de uma menina brasileira para quem o cinema “*é um filme em lançamento*” (Olívia, 9, EBBP), identificando o tipo de filme que hoje passa na maioria dos cinemas. Embora isso também tenha sido percebido por um menino de outro contexto sócio-cultural, foi igualmente mencionado por uma menina italiana, que disse que “*cinema é um lugar onde se assiste a filmes que saíram em fita depois*”, revelando a percepção das diversas modalidades em que o filme pode ser acessado e da lógica do mercado de produtos culturais. Talvez a ausência da percepção desse aspecto pela maioria das crianças possa ser entendida como um dado de um processo já naturalizado por elas, que dificilmente assistem reprises nos cinemas.

A definição do cinema como **tela** foi contemplada nos dois contextos: “*tela muito grande que todos podem ver*”, “*uma sala com TV gigante*”, “*TV bem grande que parece real*” e “*tela gigante*” e uma “*grande televisão*”. Abordaremos a diferença entre cinema e televisão na recepção das crianças mais adiante, mas por enquanto é importante ressaltar que o seu entendimento se dá a partir de uma referência a um meio muito familiar para elas e que, por sua semelhança em relação à função (de exibição de filmes), também aponta para uma diferença na qualidade e no significado da recepção.

Duas definições que chamaram minha atenção não por sua evidência estatística, mas pelo sentido que revelam, foram a do cinema como “*encontro de amigos*” e “*como história*”. O fato de o cinema como **encontro de amigos** ter aparecido estatisticamente só no contexto italiano sugere que para estas crianças ele é assim percebido porque deve se constituir numa prática cultural habitual, diferentemente da maioria das crianças brasileiras participantes desta pesquisa, que raramente vão ao cinema. No entanto o sentido do cinema como **encontro de**

**amigos** está presente no imaginário das crianças brasileiras e já tinha chamado a minha atenção na II Mostra, quando elas - diferenciando cinema da televisão - destacavam a possibilidade de compartilhar emoções e de assistirem ao filme junto com outras crianças, no que se reveste de um sentido completamente diferente.

Embora assistir filmes, como ler um livro, seja uma experiência individual (e por vezes solitária), assisti-los a sós ou ao lado de outras pessoas são coisas muito diferentes, pois as reações das pessoas à nossa volta e o contágio de emoções que se evidencia não nos deixam imunes. Eles conferem outro significado à experiência de estar junto de outros mesmo estando sós<sup>2</sup>. Ou seja, o coletivo cria um clima capaz de provocar reações que dificilmente aconteceriam se assistíssemos a um filme sozinhos. Os comentários entre as crianças durante o filme, conforme mostrei no capítulo anterior, evidenciam as potencialidades desse encontro.

Essa dimensão social também foi percebida como **encontro de amor**, como expressa um menino do grupo extra: *“Cinema é um lugar que se vê filmes que ainda não tem em fita numa tela bem grande com um sonzão. E é também um lugar de namorados, um lugar pros namorados ficar”* (Felipe, 9, GE). Enquanto ele dizia isso na entrevista, outro menino começou a cantar *“No escurinho do cinema....”* demonstrando que as crianças, além de terem a experiência direta de ir ao cinema e presenciar o evento social em primeira mão, também vêem esse universo representado em outras situações de sua vida, como por exemplo nas outras mídias. Assim vão formando suas idéias a respeito das coisas que vivem, vêem e imaginam. E ainda que pudéssemos identificar o namoro no cinema com uma situação do passado em alguns contextos, como evidencia o *Cinema Paradiso* de Giuseppe Tornatore, Itália, 1989, noutros ele ainda é um comportamento social presente no imaginário coletivo.

Entender o filme como história ou como **modo de contar histórias** é reconhecer o cinema como um dos grandes contadores de histórias da contemporaneidade. Essa hipótese é confirmada por inúmeros autores, como Luz<sup>3</sup>, para quem o cinema, ao lado do romance e do teatro, passa a ser o grande contador de histórias da era moderna, e Almeida<sup>4</sup>, para quem o cinema é um construtor de mitos da sociedade contemporânea.

Uma menina italiana referiu-se ao cinema como *“representação de um momento da vida, um momento fantástico que de alguma forma permanece como ilusão”* (Anita, 9, SSCCB). O uso do termo “representação” indica um entendimento sofisticado próximo talvez

---

<sup>2</sup> Lembro da vibração coletiva que sentia quando criança, nos filmes de faroeste em que o “mocinho” chegava galopando numa cena decisiva e a meninada toda começava a bater os pés no chão, acompanhando o ritmo do cavalo, batendo palmas, assobiando, coração a mil para ver se ele chegaria a tempo de salvar a “mocinha”.

<sup>3</sup> Luz, 1995.

<sup>4</sup> Almeida, 1999.

da compreensão de Xavier sobre a condição do espectador. Ele destaca que na condição de espectador de um filme de ficção se está sempre “no papel de quem aceita o jogo do faz-de-conta e de quem sabe estar diante de representações”<sup>5</sup>. E parece que o olhar de Anita revela sua aceitação do jogo.

O termo com que as crianças conotam o cinema manifesta as próprias sensações delas sobre a experiência de assistir filmes. Percebi que essa conotação foi sempre positiva, incluindo adjetivos afirmativos como *legal*, *fantástico*, *emocionante*, *importante*, *belíssimo*, *bonito*, que muitas vezes apareciam junto à descrição do sentimento provocado. Por outro lado, a ausência de associações negativas, que conotassem desprazer, também chama a atenção. Sendo o cinema espaço de emoções as mais diversas, como explicar que os sentimentos de medo, angústia e tensão presentes em alguns filmes não estejam contemplados nessa conotação? Como explicar que a frustração diante do desapareço por certos filmes não se faça presente nesse contexto de definição? Talvez essas emoções não sejam determinantes na percepção do que o cinema representa em sua força maior, ou seja, um lugar de encontro e emoções caracterizadas por momentos de prazer e bem-estar, ainda que o desconforto também possa estar presente. Além disso, a conotação unicamente positiva pode também ter relação com a pesquisadora e a vontade de não desagradá-la.

Enfim, cinema “*para mim é uma arte e uma cultura*” (Fabrício, 9), “*é uma tecnologia*” (William, 9) “*é uma coisa legal e divertida*” (Caroline, 9), “*é um tipo de história que fica na cabeça*” (Leonardo, 9), “*é assistir filme no telão com pessoas amigas*” (Maitê, 9), “*muitas histórias*” (Fabrícia, 8), “*é um filme em lançamento*” (Olívia, 9), “*cinema para mim é algo que mexe com a nossa imaginação*” (Gabriela, 10). Ou seja, cinema é tudo isso, e se as frases das crianças são muitas, todas elas são carregadas de significados. Destaco duas frases singulares, ditas e escritas por duas meninas em contextos diversos, que expressam a beleza de uma síntese muito interessante sobre a definição de cinema:

“*Cinema é quando vê a tela e tudo escuro dá um arrepio na gente e um lugar cheio de crianças, isso é o filme para mim*” (Prisciane, 9, EBVMS). Na simplicidade e singeleza da resposta, a menina brasileira diz que o cinema, para ela, envolve as dimensões psicológicas, estéticas e sociais.

Por outro lado, “*cinema não é somente um passatempo, mas também um ponto de vista diferente, idéias diversas, concentração e atração, é introduzir-se em um mundo novo e fantástico*” (Valentina, 9, SSCSB). Esta definição mais elaborada da menina italiana revela as

---

<sup>5</sup> Xavier, 2003, p.34.

dimensões do texto, do contexto e do paratexto em sua dimensão de prática social. Sugere uma percepção dos diferentes momentos do cinema, e da fruição como entrada no “mundo novo e fantástico”. Além disso, quando ela explicita que o cinema é mais que um passatempo, pode estar percebendo seu caráter de dispositivo, e atentando para a concentração e a atração como posturas exigidas pela participação estética. E isso me lembra a ênfase de Merleau-Ponty no olhar como atividade dotada de sentido, que não fala apenas a uma inteligência isolada mas dirige-se ao poder de deciframos tacitamente o mundo e os homens, e de coexistir com eles: “O cinema está particularmente apto a tornar manifesta a união do espírito com o corpo, do espírito com o mundo, e a expressão de um dentro do outro”<sup>6</sup>.

Isso quer dizer que, de formas diversas e complementares, as definições das crianças recuperam aspectos importantes das teorias do cinema, através do sentir, pensar e compartilhar seus pontos de vista. Isso não significa que as crianças fazem teoria, mas sim que são muito contemporâneas em suas formas de ver e expressar o mundo.

### O que um filme deve ter para agradar às crianças

Os critérios que as crianças estabelecem espontaneamente a respeito do que um filme deve ter para agradá-las também foram muito semelhantes nos dois contextos.

#### O que um filme deve ter para agradar às crianças?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Histórias de fantasia e aventura 15%	Histórias de fantasia e aventura 25%
Ser divertido 15%	Ser divertido 15%
Crianças, brincadeiras e animais 15%	Crianças e animais 7%
Não ter violência 15%	Não ter violência 9%
Coisas que ensinam 8%	Moral 7%
Outros 7%	Outros 21%
Personagens de contos de fadas 25%	Ser simples, de fácil entendimento mas que façam refletir 11%
	Efeitos especiais 5%

Alguns atributos que o filme deve possuir para agradar às crianças são designados de modo diferenciados mas seus significados são praticamente os mesmos. Embora haja uma explicitação entre lendas, mitos, contos de fadas, contos maravilhosos, contos modernos e outras aventuras, todos são histórias e envolvem **fantasia**. E se considerarmos que as histórias possuem certos arquétipos pertencentes à “linguagem universal da narrativa”, todas podem tratar de temas mais ou menos profundos, embora em alguns gêneros isso seja mais evidente

<sup>6</sup> Merleau-Ponty, 2003, p.116.

que em outros. Apesar das diferentes visões teóricas entre fantasia e imaginação<sup>7</sup>, a maioria dos autores brasileiros usa os termos como sinônimos e as crianças nem fazem distinção entre eles. A ênfase na fantasia parece aproximar as crianças da idéia de Chaplin de que “num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação”<sup>8</sup>. Por tudo que vimos no decorrer do trabalho, a “função social do cinema” - estimular a imaginação e a inteligência perceptiva do espectador? ser belo, inútil? ou promover a causa da justiça do mundo? - está longe de um consenso. Embora transformada e reformulada por diversas teorias, esta discussão ainda não foi completamente descartada e quando as crianças dizem o que um filme deve ter, de certa forma essa “função social do cinema” aparece no pensamento delas.

A ênfase em que o filme seja **engraçado ou divertido** parece explicitar a necessidade do riso e de como ele é importante para as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, conforme demonstra Bakhtin<sup>9</sup>. Comentando uma pesquisa feita sobre o espectador italiano, Tagliabue menciona que os gêneros preferidos do público foram o cômico e o sentimental. Para ele, a comédia seria o gênero que melhor consegue ler o sentido da história de um país, e o motivo de tal preferência provavelmente se deve à capacidade do cinema de “veicular mensagens e ideologias que se transmitem melhor sob uma categoria como ‘divertimento’ e não através de uma abordagem direta, imediata e séria a respeito dos problemas que se quer enfrentar”<sup>10</sup>. Por outro lado, continua ele, a comédia sempre foi a chave de leitura mais eficaz de uma sociedade, melhor que a tragédia.

Enfim, seria um desdobramento interessantíssimo desenvolver o tema do riso e a importância que a face da comédia tem para as crianças a partir dos dados da pesquisa. No entanto não aprofundarei esta questão neste momento.

A importância dos **efeitos especiais** foi enfatizada somente pelas crianças italianas, o que a meu ver revela um maior domínio que elas têm da terminologia cinematográfica. Fica

---

<sup>7</sup>Tolkien diferencia imaginação e fantasia dizendo que imaginação é o poder mental de gerar imagens enquanto que a fantasia seria uma forma de arte que envolve a qualidade do estranhamento e maravilha derivada de sua expressão na imagem, provendo-a de uma consistência interna de realidade. Seria o “mediador artístico entre imaginação e o resultado final, a subcriação”, ap. Zipes 2001, p.180.

<sup>8</sup> Chaplin, 2002, p.3.

<sup>9</sup>Bakhtin diz que a ironia e o riso servem para superar situações e elevar-se acima delas. Sobre o caráter social do riso e sua aspiração à comunidade e ao universal, ele destaca que “as portas do riso estão abertas a todos. A irritação, a cólera, a indignação são sentimentos unilaterais: excluem aquele contra quem a cólera está dirigida, provocam a cólera como resposta; eles separam. O riso só pode unir, não pode separar. O riso sabe associar-se às profundas emoções íntimas (...). O riso e a festa. A cultura do dia comum. O riso e o domínio das finalidades. Tudo o que é autenticamente grande deve comportar um elemento de riso, caso contrário fica ameaçador, aterrorizante ou grandiloquente e, em qualquer caso, limitado. O riso levanta barreiras, abre o caminho”. 1997, p.374.

<sup>10</sup> Tagliabue, 2001, p.41.

clara a importância do contexto sócio-cultural na alfabetização cinematográfica, que permite à criança perceber e se expressar de forma mais elaborada. Como dizia Vygostky, a relação entre pensamento e linguagem é constituidora e fundante da consciência humana.

Já o critério **não ter violência** pode indicar tanto o pensamento direto das crianças como também refletir o que elas ouvem dos adultos ou a partir do que pensam que a pesquisadora quer ouvir. Mesmo, porém, que seja um discurso mediado pelo “desejo do outro”, não se pode negar que muitas crianças não gostam de assistir filmes de violência. Como também há as crianças que gostam de certa dose de violência e de lutas, principalmente os meninos.

Sobre a importância do **fácil entendimento**, além da síntese que a menina italiana faz dizendo que “*o filme deve ser fácil de entender sem ser vulgar*” (Federica, 9, SSCCB), é interessante destacar uma pesquisa italiana organizada por Piero Bertolini, em que as crianças avaliam a programação televisiva; entre os critérios levantados por elas para analisar se um programa era adequado ou não, apareceu “uma linguagem simples com palavras claras”<sup>11</sup>. No entanto, ser fácil de entender não significa estar isento de reflexão, pois “*filme para criança deve ser simples, mas também com uma combinação que faz raciocinar e refletir, deve ter um ensinamento “memorável” e que sirva para enfrentar a vida de amanhã*” (Valentina, 9, SSCCB). Embora uma linguagem acessível assegure um melhor entendimento da história, não garante a compreensão de enredos mais complexos. Um diálogo numa entrevista com crianças do grupo extra explicita uma faceta desta questão:

**P:** *O que um filme para crianças deve ter?*

**Felipe:** *Para mim tem que ter graça.*

**Marcelo:** *Coisas engraçadas, conflito.*

**Felipe:** *O que é conflito?*

**Marcelo:** *Não pode ter muita enrolação, senão ele fica um filme enjoado, cansativo.*

**Felipe:** *É, tem que explicar bem. O Senhor dos Anéis, por exemplo, não entendi nada. Eu sei e entendi porque me contaram. Por isso o filme para crianças tem que explicar direito.*

**P:** *Vocês assistem filmes que não foram feitos para criança?*

**Juntos:** *Às vezes.*

**P:** *Como vocês sabem quando o filme é para crianças?*

**Felipe:** *Nos desenhos por exemplo, Teletubbies é pra nenquinho, bonequinho fala... Para os maiores tem o Dragon, Cavaleiros.*

---

<sup>11</sup>Bertolini, 2002, p.310. Esse critério apareceu ao lado de outros, como não ter cenas de sexo nem de violência gratuita.



**Marcelo:** *Pra adolescentes pode ter músicas, enrolar um pouco mais.*

**Felipe:** *É, pode ser mais difícil de entender porque eles vão entender mesmo, né?*<sup>12</sup>

Embora esta idéia seja “culturalizada” e mediada por outras discussões, a questão do *fácil entendimento* remete à discussão sobre adequação que vimos anteriormente. Embora as crianças assistam filmes que não sejam diretamente feitos para elas, mesmo sem entender, muitas vezes o fazem por certa pressão ou apelo do marketing, da moda e do grupo. Algumas vezes deixar de entender um filme não faz diferença nenhuma para a criança, que logo esquece; em outros casos, pode se transformar em situações de desconforto e medo.

**P:** *E você, lembrou alguma situação que sentiu medo?*

**William:** *Quando eu vi um filme. Vi o filme “O Senhor dos Anéis”.*

**Gabriel:** *Ah... o cara tem medo do cinema?*

E outros meninos começaram a rir e a gozar também.

**P:** *Mas esse filme tem umas cenas assustadoras mesmo... eu também me impressionei quando assisti. Que cena que te deixou com medo?*

**Ion:** *Eu nem vi esse filme ainda.*

Todos falando ao mesmo tempo.

**William:** *Eu vi ontem à noite. Daí, tem uma cena que ele achou o anel né? Daí ele... foi lá no fundo no mar, bem no começo. Daí eles começaram a lutar. Daí ele enforcou ele e pegou o anel e colocou no dedo. E virou um bicho bem feio, bem feio, um bicho bem feio. O duende. Depois tem uma hora lá em que tem uma aranha gigante. Queria dar ferroada, ferroada, ferroada, entendeu? Daí deu uma ferroada e piiiiff (fazendo o gesto de uma ferroada no braço)... daí o outro foi lá e deu um monte, deu um monte, deu um monte e conseguiu tirar ele de lá, com um facão. Pegou uma espada e tchuuu (gesticulando em pé, todo empolgado contava o filme com os olhos arregalados, representando e fazendo a sonoplastia das cenas que narrava).*

Risos, gozações e imitação dos outros meninos.

**P:** *Do que vocês estão rindo?*

**Gabriel, Darlen, e Douglas:** *Hihihihhi*

**Gabriel:** *Olha só como é que era... (e imitou os efeitos sonoros contados por William: piiiiff, tchuuuu enquanto os outros riam repetindo a cena).*

**William:** *Podem rir, é porque vocês ainda não assistiram o filme, por isso, senão queria ver o medo*<sup>13</sup>.

<sup>12</sup>DC, 4/7/04, crianças de 8 e 12 anos do Grupo Extra.

<sup>13</sup>DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

**P:** *Mas vocês não sentem medo quando assistem esses filmes de terror?*

**Filippo:** *No primeiro dia que vejo dá medo, no dia seguinte não.*

**Chiara:** *Por exemplo, o filme que eu vi ontem, “Karol, um homem que se tornou papa”, me fez pensar que os nazistas eram pessoas que não pareciam nem ser pessoas porque não tinham coração, e depois pensei em fazer coisas boas para as pessoas.*

**Domenico:** *Eu vi o filme “Programado para matar”.*

**Meninas juntas:** *Uiii!!! que nojo...*

**Domenico:** *Quando eu vejo um filme de ação me dá vontade de saltar e voar, como “O clã das adagas voadoras”.*

**Nina:** *Mas você viu este filme? Olha que é horrendo, não pode ver, é só para adultos, é...minha mãe viu e ficou impressionada.*

**Domenico:** *Eu vi no DVD.*

**Chiara:** *Os nazistas chegaram numa casa e mandaram todos se levantarem. Tinha um senhor numa cadeira de rodas e não podia levantar, então os alemães o jogaram pela janela. Depois outra cena que eles estavam escapando do gueto e os nazistas dispararam, mas tinha um que não estava completamente morto e eles passaram em cima com a máquina (contando sobre o filme *O Pianista*, de Roman Polanski, França, 2002).*

**Filippo:** *Eu gosto mais de filme de ação e de guerra. Soldado Ryan, A sutil linha vermelha do Vietnam, depois...*

**Nina:** *Desculpe, mas tu só assistes filmes violentos? Não assiste filmes como Nemo,...*

**Filippo:** *Não, não é de horror.*

**Chiara:** *Eu tenho medo.*

**Filippo:** *Eu não.*

**Nicole:** *Este não é meu gênero.*

**P:** *Qual é seu gênero?*

**Nicole:** *Comédia.*

**Domenico:** *Eu vejo filmes de máfia, que matam tantos. Uma vez pegaram uma pessoa e cortaram como se fosse porco e colocaram dentro do carro.*

Meninas tossindo e fazendo como se sentissem mal só de imaginar a cena.

**P:** *E você gosta de ver esse tipo de filme?*

**Domenico:** *Sim.*

**Nicole:** *Eu gosto de filme de aventura.*

**Domenico:** *Gosto do Soldado Ryan que é ...*

**Nina:** *Mas você só gosta de filme de morte, de guerra?*

Percebe-se nesses diálogos a referência a diferentes gêneros - comédia, aventura, policial e horror. Uma coisa que talvez ajude a entender o gosto de Filippo, em particular, é a resposta que ele deu no questionário, à pergunta “Algumas pessoas acha que crianças só devem assistir filmes feitos para crianças. Concorde com isso?” Ele respondeu “*Não, porque antes ou depois, cedo ou tarde, tu deves derrotar os teus medos. De fato, eu superei meus medos com os filmes*” (Filippo, 9, SSCCB). Ou seja, se a princípio inquieta e incomoda ver uma criança gostar de filmes de horror, filmes de morte e de banalização da violência, por outro lado isso pode ser uma forma de elaborar sentimentos perturbadores, como nos indica o menino. E isso sugere que ele tenha entendido o dispositivo da catarse que o filme propicia, tema referido por tantos teóricos do cinema. No campo da educação, Buckingham<sup>14</sup> também trabalha sobre essa ambigüidade de sentimento entre o medo e o prazer analisando as respostas emocionais das crianças à TV. Percebendo os perigos de uma abordagem puramente racionalista, em que tendemos a valorizar as respostas racionais das crianças ("eu sei que isso não é de verdade", "isso é só efeito-especial", "eu sei que eles estão só representando"), ele diz que as crianças são capazes de fazer julgamentos críticos sofisticados sobre o que assistem. Se essas respostas levariam à conclusão de que realmente as crianças sabem muitas coisas sobre o que assistem, por outro lado podem levar a negligenciar respostas de tipos mais emocionais. Analisando como algumas crianças são fascinadas por filmes de terror, como elas conversam sobre os efeitos especiais e as demais regras do gênero, o autor destaca que ao mesmo tempo em que elas têm prazer com aquilo, também sentem medo ou ficam perturbadas. E é importante que elas demonstrem isso.

Voltemos aos critérios que o filme deve ter. Uma menina brasileira respondeu “*tudo que teve nesse filme*”, o que me leva a comparar esse “tudo” com a resposta sobre a adequação de *O Mágico de Oz* para as crianças.

Você considera *O mágico de Oz* um bom filme para crianças assistirem? Por quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Sim 100%	Sim 96%
É divertido 19%	É divertido 22%
É educativo e ensina 20%	Tem uma moral e faz aprender 13%
Não tem violência 10%	Não tem violência, não é assustador 14%
Parece um conto de fadas 10%	Tem fantasia, emoção e faz sonhar 19%
Tem música, bonecos, tudo que criança gosta 6%	É de aventura 15%
É emocionante para adultos e crianças 6%	Porque é um pouco alegre e um pouco triste 4%
Porque a maioria gostou 3%	Outros 15%
Outros 26%	Não 4 %

<sup>14</sup> Buckingham, 1996.

Além dos atributos presentes no quadro anterior - **é divertido, tem fantasia, é aventura e não tem violência** -, algumas razões muito instigantes aparecem neste item. Enquanto todas as crianças brasileiras o consideraram um bom filme para crianças, dois meninos italianos acharam que este não era um bom filme para crianças porque *"tinha muita música e criança não gosta de música muito cumprida"*. Abordarei mais adiante a questão da música no filme.

O argumento de algumas crianças brasileiras de que *O Mágico de Oz* é **emocionante para adultos e crianças** sugere que para elas este filme não tem limite de idade. E isso remete à questão da discutível classificação “filme infantil” ou “filme para crianças” que vimos anteriormente. Lembro que Buonanno considera que filmes adequados para crianças são aqueles profundos, que lidam com questões importantes para o ser humano, seja ele criança ou adulto. Poderíamos acrescentar uma obviedade ao olhar das crianças, dizendo que o inverso não é necessariamente verdadeiro: se todo filme adequado para crianças pode emocionar também adultos, nem sempre todo filme para adultos (ou filmes que emocionam adultos) emociona (ou são para) as crianças. Veremos mais adiante o que as crianças falam sobre assistir filmes de adultos. Por enquanto fiquemos com o registro do menino brasileiro do grupo extra: *Só filme para crianças não. Porque O Mágico de Oz é para os dois, para adultos e para crianças e porque tem filme de adulto que é legal também para criança* (Raí, 7)<sup>15</sup>.

Podemos perceber outro sentido do poder que o cinema exerce aos olhares de menina brasileira quando diz que *O Mágico de Oz* é um bom filme para crianças *“porque senão não passava no cinema”* (Maira, 10, EBVMS). Além dessa resposta parecer autorizar a escolha de filmes bons apenas pelo fato de passarem no cinema, ela pode revelar o pouco contato que a menina tem com a prática cultural de ir ao cinema e a conseqüente falta de elementos para avaliar outros critérios que envolvem um “bom filme”, e não apenas a lógica da distribuição.

Outra resposta que chamou minha atenção foi a de duas meninas italianas, dizendo que o filme era adequado para crianças assistirem *“porque é um pouco alegre e um pouco triste”* (Maria C. 9, SSCCB) e *“porque faz aprender que em nenhum lugar existe somente a felicidade mas também a tristeza”* (Giulia C., 9, SSCCB). A simplicidade e profundidade dessas frases são muito interessantes, pois individualizam um aspecto que é típico da vida.

---

<sup>15</sup> DC, 15/07/04, CIC.

## Filmes preferidos

Pode ser interessante observar em que medida os indicadores de um bom filme para criança, apontados por elas, estão contemplados na escolha de seus filmes preferidos. No entanto, é importante contextualizar que muitos filmes que aparecem nestas preferências foram exibidos no cinema, tiveram seu lançamento em vídeo recentemente ou passaram na TV na época em que a pesquisa foi feita, estando portanto presentes no imaginário das mídias. E resguardados os diferentes tempos da pesquisa, isso vale para ambos os contextos.

### Quais seus filmes preferidos

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
O Mágico de Oz 25%	O Mágico de Oz 4%
Procurando Nemo 19%	Harry Potter 22%
Homem-Aranha 13%	Homem-Aranha 9%
Mortal Combate 9%	O Senhor dos Anéis 15%
Noviço rebelde 9%	Esqueceram de mim 9%
Fantasma trapalhão 9%	Matilda 9%
Jackie Chan 6%	Small Ville/Mãe por amiga/Richie Rich 7%
Todo mundo em pânico 6%	O anel 5%
Outros 4%	Outros 20%

Mesmo que revelem a singularidade do gosto, é evidente que essas respostas dependem de uma construção sócio-cultural atravessada também pelo mercado, incluindo o esquema planetário de distribuição de produtos. Além disso, muitos filmes listados pertencem ao universo televisivo ou do vídeo.

Para entender o fato de *O Mágico de Oz* ser o mais indicado nas respostas das crianças brasileiras, é importante lembrar que 40% das crianças pesquisadas foram ao cinema pela primeira vez justamente para assistir este filme, e com certeza a preferência tem relação com o ineditismo da experiência. O contexto da pesquisa e a intenção de agradar podem ser outras hipóteses.

Isso sugere que para muitas crianças o filme preferido é quase sempre o último que elas assistiram ou aquele que mais lembram, com revela a resposta de um menino brasileiro do grupo extra: “*Não tem um. Gostei do Missão Impossível, do 007. Quando eu vejo um filme eu acabo gostando, depois vem o outro e eu acabo gostando mais, como Harry Potter, O Senhor dos Anéis. O último que vejo e gosto acaba sendo meu filme preferido. Ah, também tem a Ilha do Tesouro que faz tempo que eu vi mas eu ainda gosto*” (Marcelo, 11)<sup>16</sup>.

Embora sendo esse menino de uma classe social diferente daquela da maioria das crianças brasileiras que participaram da pesquisa, alguns de seus filmes favoritos também

<sup>16</sup> DC, 04/07/04.

aparecem na preferência das crianças italianas. Ou seja, parece que em certas condições mais igualitárias de acesso aos bens culturais, a distinção a que Bourdieu<sup>17</sup> se refere revela o capital cultural como dado fundamental do contexto sócio-cultural, determinante de escolhas e preferências. Se por um lado a preferência explícita também a poderosa sedução do marketing sobre as possibilidades de consumo, só isso não explica o que encanta num filme. A história do cinema é cheia de exemplos em que só o marketing não garantiu o sucesso nem a permanência do filme em corações e mentes. Isso remete às formas de apropriação e à construção de significados que são permeadas por subjetividades contextualizadas historicamente.

Outro dado interessante é que embora o filme *Harry Potter*, preferido pelas crianças italianas, não tenha sido mencionado no questionário pelas crianças brasileiras, durante as entrevistas, elas freqüentemente citavam *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis* como preferidos. Outros filmes que aparecem como preferidos dessas crianças foram exibidos na televisão ou assistidos em vídeo, e com exceção de *Homem-Aranha*, os outros são filmes mais ou menos antigos.

Para as crianças italianas, é evidente a preferência pelos campeões de bilheteria e de grande marketing, embora também apareçam filmes vistos na televisão - os chamados *telefilm* - ou no vídeo. Nesta diferenciação de preferências, além da variação na época da pesquisa, que também interfere nas lembranças do filme, o contexto sócio-cultural tem um peso importante.

As preferências comuns nestes dois contextos foram *O Homem-Aranha* e *O Mágico de Oz*. O primeiro talvez por ter sido um grande sucesso de marketing e de bilheteria, além de contar a história de um super-herói que tem tido apelo para diferentes gerações. E o segundo, provavelmente pela recente exibição durante a pesquisa e talvez pelos próprios elementos presentes no filme: fantasia, aventura e emoção, como as crianças indicaram. Alia-se a isso a estrutura de um conto de fadas, com uma temática ligada à infância, contemplando os arquétipos fundamentais da busca e do sonho humano de partir, que vimos anteriormente.

No entanto, embora os ingredientes presentes nesses dois filmes estejam de acordo com os critérios de bons filmes estabelecidos pelas crianças, possuindo elementos de fantasia, aventura, contos de fada e diversão, alguns dos filmes preferidos também apontam elementos de violência e luta, critérios não explicitados pelas crianças na resposta à questão anterior. Isso está relacionado com a representação que as crianças têm do que sejam “filmes feitos

---

<sup>17</sup> Bourdieu, 1983.

para crianças” ou “filmes para adultos”. Destaco a questão nesse item, pois ela também diz respeito às preferências das crianças.

Algumas pessoas acham que criança só deve assistir filmes feitos para crianças. Você concorda? Por quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
<p>Sim 50%</p> <p>Porque filmes para adultos são violentos e assustadores<sup>18</sup> 45%</p> <p>Porque filmes para crianças são educativos 30%</p> <p>Porque tem de assistir conforme a idade pois cada coisa tem seu momento 10%</p> <p>Outros 15%</p>	<p>Sim 40%</p> <p>Porque filmes para adultos são violentos e assustadores 45%</p> <p>Porque filmes para adultos não são educativos 15%</p> <p>Porque crianças imitam, aprendem e sonham de noite 32%</p> <p>Outros 8%</p>
<p>Não 50%</p> <p>Porque criança deve assistir o que quiser 48%</p> <p>Porque as crianças devem ver filmes que mostram a realidade do mundo 25%</p> <p>Porque existem filmes de adultos que são bons e interessantes 11%</p> <p>Porque até adultos gostam de filmes de crianças 8%</p> <p>Porque não passa muitos filmes para crianças 8%</p>	<p>Não 45%</p> <p>Criança deve assistir o que quiser<sup>19</sup> 43%</p> <p>Porque senão as crianças pensam que a vida é simples e precisam conhecer o real 32%</p> <p>Porque existem filmes de adultos que são bons e interessantes 10%</p> <p>Outros (porque criança não tem medo, para superar os medos, para ser <i>cocolado</i> ou <i>paparicado</i>) 15%</p> <p>Depende do filme 15%</p>

Os argumentos podem revelar o que as crianças pensam e também reproduzir o que ouvem dos pais, o que faz parte do senso comum. Às vezes baseiam-se nas próprias experiências: “*porque senti medo*”, “*porque eu gosto*”, “*porque criança tem vontade*”.

Os argumentos das crianças brasileiras se dividem e são válidos para as duas situações. Os que são favoráveis à especificidade justificam no sentido da proteção, dizendo: “*porque nos filmes de adultos geralmente tem muita violência e crianças não devem ver essas coisas*” (Thais, 9, EBBP), “*porque se elas assistirem filmes de tragédia vão se assustar*” (Gabriel, 9, EBBP). Os que acham que criança deve ver qualquer tipo de filme reivindicam um certo sentido de participação, dizendo “*porque eu gosto de ver filmes para adultos*” (Ana Carolina, 8, EBBP), “*porque criança deve assistir o filme que quiser*” (João Gustavo, 9, EBBP). Entre estes argumentos uma menina fez uma ressalva importante: “*para ver a realidade do mundo em que vivemos hoje, menos filmes de pornografia*” (Alexsandra, 10, EBBP). Uma criança do grupo extra disse: “*a gente não vai ser criança para sempre, e também enjoa ver filmes só para criança*” (Victor, 9). Entre os argumentos também aparece o destaque para o sentido de

<sup>18</sup>Nesse indicador apareceram ressalvas como: “alguns” filmes para adultos são violentos e assustadores, filmes para adultos “falam besteiras” e “são proibidos para crianças”.

<sup>19</sup>Nesse indicador as crianças mencionaram: “devem ter o direito de escolher os filmes a assistir”. Como o outro indicador estava mais geral, optei por aproximar o sentido.

provisão: a escassa oferta de programação voltada para crianças justificaria que elas assistam outros filmes, *“porque não passa muitos filmes para crianças”* (Felipe, 9, EBVM). Aparece aí a especificidade do contexto brasileiro quanto às poucas opções neste sentido.

Seguindo a mesma linha de raciocínio e acrescentando a ressalva que *depende do filme*, as crianças italianas dizem: *“porque as crianças devem ver a vida de um modo comum, porque esta contém dificuldades”* (Sara, 9, SSCCB), *“porque depois as crianças pensam que a vida é muito simples e muito “bella”. No entanto, a vida tantas vezes é difícil e não como você espera”* (Sofia, 10, SSCCB), *“porque as crianças devem conhecer todos os aspectos da vida e ver a realidade”* (Zenebu, 9, SSCCB). Suponho que isso se deva ao fato de elas terem ouvido esse argumento em outras situações e agora o transferem para justificar seu desejo, ou mesmo porque de fato acreditem que o realismo presente em alguns filmes seja importante para seu desenvolvimento.

No entanto, individualizando e cruzando as respostas destas crianças, noto que ao mesmo tempo em que elas usam o argumento realista, apontam a fantasia, a aventura e a emoção como indicadores de um filme capaz de agradar as crianças. Como explicar essa contradição? Talvez pela importância do riso e do medo, pela necessidade de conhecer e reconhecer o real, pela necessidade do sonho e da fantasia, pela curiosidade em relação aos instigantes e “proibidos” filmes de adultos. Destaco uma pérola do contexto italiano: *“Porque ver um filme que te assusta pode fazer te ‘cocolarem’, paparicarem”* (Ken, 10, SSCCB). Ou seja, o filme assustador funciona como estratégia para ganhar um pouco de carinho<sup>20</sup>.

### Diferença entre cinema e televisão

Definir algo por meio de uma comparação com outra coisa pode ser uma pista para entender outros aspectos do tema. Por isso fiz às crianças a seguinte pergunta:

---

<sup>20</sup> Um fato interessante que pude observar foi a espontaneidade e rapidez com que esse menino cigano manifestou seu afeto para comigo. Geralmente o vínculo pesquisador-crianças é construído e estabelecido ao longo do processo, mas esse menino logo no início segurava a minha mão, me dava beijinhos, ficava ao meu lado, mesmo em outras situações que não as da entrevista, disputando-me com outras meninas que guardavam lugar na mesa para ver quem sentaria ao meu lado, quem pegaria na minha mão, etc. Se afetos, abraços, beijinhos são lugar-comum nos vínculos com as crianças, são fruto de uma construção, e surpreendeu-me esta rapidez na receptividade destas crianças na escola italiana.



Existem diferenças entre assistir filmes no cinema e na televisão? Quais?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Sim 72%	Sim 78%
O cinema é mais legal 40%	O cinema é mais bonito, emocionante, e nele se nota mais os efeitos especiais 17%
No cinema a tela é maior e a imagem é melhor 30%	No cinema a tela é maior e a imagem melhor 35%
Em casa se assiste sozinho 12%	No cinema o áudio é a diferença 28%
Na TV o filme é para a família 12%	Em casa se assiste com a família 10%
Na TV tem comercial e no cinema não 6%	No cinema a atmosfera é diferente e se assiste com amigos 10%
Não tem diferença 28%	Não tem diferença 22%

Entre tantas diferenças possíveis de serem listadas nestes diferentes contextos de fruição, o fato de o cinema ser considerado “mais legal” não chega a surpreender, pois, como enfatizei ao longo do trabalho, a experiência do cinema é o todo: o filme, o contexto e o ritual que o envolvem, como a menina diz: *“Eu prefiro no cinema porque várias pessoas assistem o filme junto, tem o passeio e também é mágico”* (Gabriela, 10, EBBP). Aliada a isso, há a percepção óbvia da qualidade de imagem e do som.

Mas se tal percepção é evidente, o que explica a ausência do elemento **som** entre as diferenças apontadas pelas crianças brasileiras, visto que tal elemento foi altamente significativo para as crianças italianas, através de termos como “áudio”, “som”, “volume”, “estéreo” ou “dolby”? Será que a ausência não foi percebida dada a pouca familiaridade das crianças com o meio? Terá sido esquecimento? Ou será que este elemento não chega a qualificar uma evidência para elas? Ao mesmo tempo, em entrevistas com crianças brasileiras do grupo extra essa dimensão do som foi apontada e percebida por um menino, tanto na definição de cinema como na diferença entre cinema e TV.

A percepção de uma diferença crucial entre cinema e TV, que nesta chega a interromper o fluxo narrativo do filme, foi feita tímidamente. Uma menina brasileira: *“na TV tem comercial e no cinema não”* (Laisa, 10, EBBP) por um menino do grupo extra: *“na TV tem propaganda”* (Leonardo, 9) e por uma menina italiana dizendo que na televisão *“... outras coisas te perturbam, tipo a publicidade”* (Valentina, 10 SSCCB). Que hipóteses levantar? Será que a presença dos comerciais já está tão naturalizada na TV que as crianças acham que eles fazem parte do filme?<sup>21</sup> Será que a maioria das crianças quando se referia aos filmes na TV considerava os filmes em vídeo, portanto sem propaganda? Não tenho respostas e estas hipóteses são uma forma de aproximação ainda inicial a esse que é um dos grandes divisores de água entre os dois diferentes contextos de fruição: a ruptura causada pelos comerciais.

<sup>21</sup>Como em *Ladrões de sabonete* de Maurizio Nichetti, Itália, 1989.

Algumas crianças italianas disseram que no cinema “se nota mais os efeitos especiais”: *“Cinema tem a tela grande e se escuta melhor os rumores e se individualiza melhor os efeitos especiais”* (Cláudio, 10, SSCCB). Uma percepção semelhante apareceu em outras palavras, durante a entrevista com uma menina brasileira: *“Cinema é real, porque eu acho que é real... mas é também um pouco de ilusão. Ilusão porque aquela hora na tela branca lá, parece que as pessoas vão pular em cima de nós, daí é só imaginação. E é real por causa que... não sei por quê”* (Raquel, 10, EBVM).

Outra questão que as crianças italianas acrescentam em relação à diferença entre cinema e TV está contemplada na sofisticada argumentação de que *“é diferente porque o cinema possui uma atmosfera inquietante e atraente que te convida a viver emoções nunca antes sentidas, e ao contrário, a televisão não é muito atraente, não é muito atraída por estas emoções, mas de outras coisas que te perturbam, tipo a publicidade”* (Valentina, 10, SSCCB). Ou seja, o que a menina diz coincide com a argumentação de Sorlin e de Stam a respeito da atenção diferenciada propiciada pelo ambiente da sala escura do cinema, clima que Morin também destaca. Além disso, ela se refere à interrupção do fluxo destacada por Williams e referenda a importância do contexto na experiência da fruição, enfatizada por Odin, Casetti e Mosconi.

Ao mesmo tempo em que algumas crianças italianas ressaltam que em casa se assiste aos filmes mais confortavelmente, *“podendo deitar-se no sofá”*, para outras, *“em casa os familiares te atrapalham, e no cinema não, ali você está com todos porque a maioria vai com os amigos”* (Dhara, 9, SSCCB). Tal questão aponta para o fato de que o consumo televisivo italiano de filmes é basicamente familiar, e no contexto doméstico a maioria dos filmes exibidos são para toda a família<sup>22</sup>. Além disso, o horário vespertino das 15:45h às 19:15h é a chamada “fascia protetta”. Esta faixa horária é considerada oficialmente como protegida, durante a qual as crianças poderiam fruir da televisão sem grandes problemas e sem que os pais devessem se preocupar com os programas que os filhos assistem, pois se nem sempre há uma programação adequada, pelo menos não deveria ser negativa às crianças, diz Bertolini<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Entre as diversas modalidades de fruição televisiva, os filmes geralmente são passados no horário noturno, por volta das 19 às 22h, correspondendo a um “momento de vida familiar”. Para Carminatti é o adulto que escolhe o programa, mas freqüentemente é a criança que determina a escolha, configurando uma “fruizione condivisa”, isto é, partilhada. Diversos estudos caracterizam este tipo de fruição. Carminatti diz que no contexto italiano ela acontece entre as pessoas da família durante o jantar e no horário noturno; as escolhas feitas pelos adultos dependem da posição das crianças; há conflitos sobre a gestão do controle remoto; acontece nos espaços coletivos da cozinha, sala de jantar e sala de estar; as perguntas feitas pelas crianças sobre o que estão assistindo nem sempre são satisfeitas e respondidas pelos adultos e a atenção acontece em meio a outras atividades. Ver 1994, p.130-1.

<sup>23</sup> Bertolini, 2002, p.27.

Além disso, há que levar em conta que a grande maioria das crianças italianas frequenta a escola em tempo integral e que a programação televisiva vespertina, em geral, não inclui filmes. É diferente do contexto brasileiro, em que as crianças frequentam a escola apenas meio período e a televisão comercial exibe novelas e filmes classificados como impróprios para as crianças<sup>24</sup>. Pesquisas dos últimos anos revelam que os programas mais assistidos pelas crianças não são os infantis e que na maior parte do tempo as crianças brasileiras consomem TV na ausência dos pais<sup>25</sup>.

Embora assistir filmes em casa apareça com conotação diferenciada no contexto italiano, lá elas não têm muito tempo para fazer isso sozinhas, pois à noite a família se encontra. Se por um lado isso é importante como possibilidade de facilitar a mediação - mesmo que não garanta -, por outro lado para algumas crianças tal presença atrapalha a fruição. Seria interessante investigar em que sentido esse “atrapalhar” se manifesta. Será motivado pelo tom “inevitavelmente moralizante” utilizado nas possíveis mediações? Será no sentido objetivo de interrupções das mais diversas naturezas? Será na atitude cerceadora de certas liberdades? Ou será no sentido de tolher a autonomia e independência que as crianças necessitam construir? Talvez tudo isso, ao mesmo tempo. De outra parte, dependendo da fase em que a criança se encontre, pode ser justamente por esses motivos que a presença da família é desejada, valorizada e altamente solicitada.

Assim, enquanto para algumas crianças brasileiras a diferença reside em que na televisão se assiste aos filmes sozinhos, para outras, em casa se assiste com a família: “*No cinema tem a agitação do passeio, os pais se dedicam mais tempo e em casa a gente assiste sozinho*” (Tainá, 9, EBBP) e “*a diferença da TV é que ela é para a família*” (Fabrícia, 8, EBVM). Ou seja, a prática se manifesta em diferentes situações, o que remete a discussões a respeito da classe, do tempo e do horário livre em que as crianças assistem filmes na TV sozinhas, ou das possibilidades que a família tem de se encontrar para assistir filmes.

---

<sup>24</sup> Pesquisa da Eurodata TV Worldwide divulgada em outubro 2005 na França anuncia que as crianças brasileiras são as que passam mais tempo diante da televisão no mundo, seguidas das americanas. Foi realizada em nove países de diferentes continentes (Brasil, Estados Unidos, Indonésia, Itália, África do Sul, Espanha, Reino Unido, França e Alemanha) e embora a TV continue sendo uma das principais fontes de entretenimento para as crianças, o tempo que se passa em frente a ela varia de um país para o outro. Crianças brasileiras permanecem 3 horas e 31 minutos por dia diante da televisão e uma americana chega a 3 horas e 16 minutos. Já na Alemanha, elas não ficam mais que uma hora assistindo, apesar de 95% das casas terem acesso à TV a cabo e da ampla oferta de canais públicos. Ver [www.gazetaweb.com.br](http://www.gazetaweb.com.br)

<sup>25</sup> Recente pesquisa divulgou que os 5 programas preferidos pelas crianças na televisão brasileira não foram endereçados a elas e que entre os mais citados estão a “novela das 8 h” (que na verdade vai ao ar por volta das 21 h) e Tela Quente, programação que na maioria das vezes exibe filmes norte-americanos de ação e vai ao ar por volta das 22 h. Ver [www.multimidia.org.br](http://www.multimidia.org.br)

Outra coisa que se percebe no discurso das crianças sobre os filmes é a referência que fazem à televisão, direta ou indireta.

**Fabrizio:** *Quando eu assisto um filme, na hora que tão lutando alguma coisa assim... eu fico dizendo “não faz isso, não faz aquilo, não faz isso,” fico falando como se eu estivesse falando com o carinha na televisão, ajudando ele a lutar com o outro cara.*

**Lucas:** *Eu, dá vontade de ajudar a fazer na frente da TV. (Risos)*

**João Gustavo:** *Ah eu fico... mesmo eu sabendo o que vai acontecer no final do filme, eu fico falando essas coisas assim, “que não vai..., que não vai dar certo, que não vai acontecer tal coisa...” Esses negócios assim... Mesmo eu sabendo o final do filme, eu fico falando na frente da televisão que não vai dar certo, um monte de coisa assim...*

**Gabriel:** *Quando eu assisto um filme na TV me dá vontade de dormir, depois quando eu acordo, não sei por que, dá vontade de assaltar a geladeira e às vezes de jogar futebol<sup>26</sup>.*

Alguns disseram “*que não tem diferença nenhuma*” (Guilherme, 9, EBVM). Parece que nestes casos as crianças tinham pouca familiaridade com o cinema, e isso foi observado nos dois contextos, com uma presença maior nas respostas das crianças brasileiras. Uma vez que grande parte das crianças brasileira não tem acesso ao cinema, aqui a distinção faz toda a diferença.

Assim, nos aproximamos de algumas das representações que as crianças têm sobre o cinema, os filmes que assistem e o que eles devem possuir para agradá-las. Sabemos que tais relações constroem-se a partir da inserção social da criança na cultura, colorindo-a com suas singularidades. Vejamos agora a relação das crianças com o filme na perspectiva da participação estética.

## 6.2 Participação estética

A participação estética das crianças em relação ao filme será discutida aqui dentro dos pressupostos trabalhados anteriormente. A análise será feita a partir do que as crianças disseram em resposta às perguntas “O que mais gostou ou não gostou no filme?”, “Se você fosse o diretor, o que mudaria no filme”, “Você percebeu que a casa de Dorothy em Kansas é em branco-e-preto e em Oz é colorido? Por que pensa que isso aconteceu?”, “O que você achou dos efeitos especiais e da música do filme?” Além disso, diversas situações da pesquisa de campo, além das entrevistas e observações diretas, permitiram perceber o envolvimento

<sup>26</sup> DC, 17/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

das crianças com o filme, possibilitando entender um pouco mais sobre a construção desta participação estética.

### O que mais gostou no filme?

Embora seja difícil precisar o que nos impressiona quando assistimos um filme, visto que a experiência é o todo, a pergunta pretendia identificar o que mais chamou a atenção das crianças, para melhor compreender sua vivência estética.

O que mais gostou no filme?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Da aventura/história e cenas diversas 53%	Da aventura/história e cenas diversas 23%
Do ciclone 20%	Do ciclone 8%
Da parte quando fica tudo colorido 12%	Da parte quando fica tudo colorido 15%
De quase tudo 6%	De tudo 10%
Dos personagens 6%	Dos personagens 38 %
Da mensagem “que é só acreditar” 3%	Do figurino 3%
	Da cenografia 3%

Enquanto as crianças brasileiras gostaram mais de algumas cenas da história, as italianas preferiram os personagens. Este dado é interessante, pois ao mesmo tempo em que os personagens constroem a história, é a história que configura o contexto de tal construção<sup>27</sup>.

A maioria das crianças brasileiras cita entre as **cenas de que mais gostaram**: “*na hora do ciclone*”, “*quando os desejos foram alcançados*”, “*quando Dorothy volta para casa*”, “*quando ela derrota a bruxa*”, “*quando ela encontra os amigos*” e “*quando Totó abre a cortina*” (cena que pode ser entendida como metarreflexão e analogia com o próprio modo do cinema operar). Para as crianças italianas as cenas mais citadas são “*quando fica colorido*”, “*quando Dorothy encontra os amigos*”, “*quando eles vão ao castelo da bruxa*”, “*quando se livram da bruxa*”, “*quando ela volta para casa*” e outras mais específicas. Não deixa de ser interessante que embora estas citem em primeiro lugar sua preferência por personagens, na descrição das cenas o “ficar colorido” é o que aparece em primeiro lugar.

O ciclone é um divisor de águas no filme, pois além da ruptura na história, abre a sequência que leva o filme a ficar colorido. Essa cena também pode ter sido indicada como “efeitos especiais”. O significado dessa sequência para o filme é muito grande e foi percebido pelas crianças, tanto pelo impacto da cena do ciclone que gera certa tensão, como pelo

<sup>27</sup> A primazia dada à ação pode ser vista desde Aristóteles na Poética, que destaca a ação como o componente primário da narrativa, ou em Propp, para quem saber o que fazem os personagens seria a coisa mais importante, visto que quem faz alguma coisa e como o faz seriam questões acessórias.

deslumbre que ocorre quando o filme fica colorido, quanto pelo seu significado na história, evidenciando os arquétipos e as rupturas na narrativa.

Em relação aos **personagens** preferidos, as respostas foram bastante diferentes nos dois contextos; enquanto para as crianças brasileiras esse dado não ficou muito evidenciado como um item à parte, para as crianças italianas foi uma das coisas que mais se destacou. Entre as preferências, Dorothy e Totó, seguidos do Espantalho e do Homem de Lata, da Bruxa, do Leão e da “Fada”.

Na descrição dos personagens, a resposta de uma menina italiana tomou relevo ao apontar uma percepção da complexidade da personalidade da protagonista, revelando uma sofisticação na análise que foi expressa tanto por escrito no questionário como oralmente na entrevista. Sobre o que mais gostou no filme, ela escreveu: *“O modo com que Dorothy era frágil e indefesa mas ao mesmo tempo determinada e decidida. Me admirou o Mágico de Oz que fez compreender, a quem tinha necessidade, que todos têm coragem, coração e cérebro”* (Valentina, 10, SSCCB). Valentina expressa compreender a dualidade da personalidade de Dorothy; quando diz que “o mágico fez compreender a quem tinha necessidade” parece relativizar a construção de significados tanto no interior da trama quanto para os possíveis espectadores. E isso pode revelar uma análise de segundo nível. O sentido da resposta foi reforçado na entrevista:

**Gabriele:** *O que mais me impressionou foi a cenografia, o Mágico de Oz e o tornado. A cenografia é belíssima.*

**Valentina:** *Para mim, ao invés, impressionou o comportamento de Dorothy, que parecia frágil, porém depois, quando enfrentava inclusive seus medos, era determinada e forte. E também a cenografia e as músicas eram estupendas.*



**Pietro:** *Eu gostei mais do furacão e do Mágico de Oz.*

**Sara:** *A cenografia, a música e toda a paisagem.*

**Sofia:** *Eu gostei verdadeiramente de tudo, porém a parte em branco e preto e as canções em que os personagens se apresentavam, um pouco.*<sup>28</sup>

<sup>28</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

Isso me lembra a descrição de Rushdie sobre o olhar melancólico de Dorothy e da verdade que ele passa ao personagem. Esse olhar também foi percebido por uma menina italiana que, em resposta à pergunta sobre o que mudaria no filme, disse: “*eu mudaria a expressão de Dorothy, que tinha o rosto triste e a faria com um rosto feliz*” (Sofia U.,9 SSCCB).

Outra coisa que chama a atenção em relação às respostas foi a referência a alguns elementos, como **cenário e figurino**, feita apenas pelas crianças italianas. Ainda que não seja estatisticamente relevante, esse dado demonstra uma atenção aos elementos formais, expressando mais uma vez a maior familiaridade destas crianças com termos específicos da alfabetização cinematográfica.

Além disso, não deixa de ser interessante que a única vez em que a “mensagem” do filme aparece explicitamente como elemento preferido, não se trata da “mensagem” mais óbvia - a de que “não existe lugar como a nossa casa”- e sim de uma mensagem que poderíamos chamar de secundária, a de que “*é só acreditar*”...

### Do que não gostou no filme

Se aquilo que as crianças mais gostaram pode ser entendido como um momento de intuição inicial da participação estética, o par complementar de tal participação será analisado a partir do desprazer referido nas respostas das crianças.

#### Do que não gostou no filme

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Da Bruxa 36%	Da Bruxa 18%
Do ciclone 20%	Das canções 55%
Quando Dorothy volta para casa e era só um sonho, despedida dos amigos 10%	Da parte em preto-e-branco 15%
Outras cenas 34%	Algumas cenas e personagens 12%

Enquanto para a maioria das crianças brasileiras o “não gostar” está diretamente relacionado às cenas de conteúdo do filme - com exceção da referência às canções dos Munchkins -, para as crianças italianas o desprazer esteve fortemente associado à questão da forma, tanto em relação às canções quanto às cores. No entanto, como veremos adiante, quando perguntadas sobre o que mudariam no filme, as crianças de ambos os contextos, embora em proporções diversas, referem-se às canções e às cores. Embora tais elementos da linguagem cinematográfica tenham sido destacados, a rejeição aos personagens é similar: nos dois contextos foi citada a bruxa.

As cenas de que as crianças brasileiras disseram não gostar são muito instigantes, e embora não representativas do ponto de vista estatístico, apontam para a insatisfação com o final do filme, o fato de tudo ter sido só um sonho de Dorothy. Talvez esta frustração se deva à adaptação do livro, fato observado na entrevista com crianças italianas:

**P:** *Lembra quando você disse que tinha lido o livro de Mágico de Oz e gostou mais do livro? Quer falar um pouco sobre isso?*

**Giulia:** *Eu gosto de ler, acima de tudo.*

**Laura:** *Eu também.*

**Giulia:** *Mas depois, foi porque quando se lê se imagina tudo diferente daquilo que o diretor do filme imaginou quando leu o livro. Em vez disso, ao assistir o filme, te espanta, fica um pouco assim, porque imaginou tudo diferente. E eu tinha imaginado uma coisa diferente.*

**P:** *Ficou um pouco frustrada?*

**Giulia:** *Não propriamente, mas é diferente.*

**Nunzia:** *Eu também, quando li o livro de Shrek, o imaginava todo de outra forma... Não imaginava que um ogro tivesse sentimento, dor e todos os outros... e é isso.*

**Laura:** *Segundo eu penso, quando se lê um livro está no mundo da fantasia, porque tu não vês a imagem nem as figuras, então imaginas diferente do que os outros imaginaram. Então talvez depois se vê o filme pode ficar um pouco “delusa”desiludida como Giulia ou então talvez se admirar, se espantar com as imagens diferentes. Porém eu, quando leio livro, parece que estou no mundo da fantasia, e imagino como são feitos os personagens.*

**Hicham:** *Para mim parece que o filme é mais bonito que o livro, porque quando se lê tem muitos personagens que “te fazem cansar de ler o livro”, depois no filme te fazem ver tudo, como o filme. E depois, pra mim é melhor ver que ler<sup>29</sup>.*

Ou noutra entrevista:

**P:** *Alguém de vocês leu o livro?*

**Sofia e Elisa:** *É diferente.*

**P:** *O que é diferente?*

**Brigitte e Sofia:** *No livro diz que ela retorna para casa mas que não era um sonho.*

**Elisa:** *Mas qual livro que vocês leram? Aquele que tem na escola? Eu ao invés li um livro que o final era quase igual ao filme. O filme tinha a mesma estrutura igual, mas alguns detalhes mudavam e eu imaginava uma coisa bem diferente...*

**Brigitte:** *O filme é mais rico em particularidades que o livro não tem.*

---

<sup>29</sup> DC, SSCCB, 20/04/05, Treviglio.



**Sofia:** *Aquele que eu li dizia que no final ela voltava para a casa mas que não era um sonho*<sup>30</sup>.

Ou seja, isso confirma que as crianças que leram o livro compartilham da indignação de Rushdie a respeito de tal alteração entre livro e filme. É evidente que esta relação aponta para uma discussão entre cinema e literatura que é complexa e que não será possível discutir neste momento.

A insatisfação com a despedida dos amigos também foi apontada nos dois contextos. Um menino italiano disse: *“No final me deu tristeza porque ela deixa os amigos que já tinha se habituado a estar com eles. Me deu vontade de chorar”* (Simone, 10, SSCCB).

Outro dado que ajuda a pensar sobre o “gostar” e o “não gostar” pode ser visto nas respostas à pergunta sobre o que as crianças mudariam no filme.

Se você fosse o diretor, modificaria alguma coisa no filme? O quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Nada 60%	Nada 43%
Modificaria 40%	Modificaria 57%
Deixaria tudo colorido 13%	Deixaria tudo colorido 13%
Mudaria algumas cenas e personagens 9%	Mudaria algumas cenas e personagens 13%
Mudaria a música para o português 6%	Mudaria as canções 27%
Seria tudo colorido e teria uma família feliz 3%	Deixaria a face de Dorothy mais alegre e mudaria o final 4%
Ciclone 12%	

Embora seja evidente a diferença de respostas, a maioria das crianças brasileiras não mudaria nada e quase na mesma proporção inversa, as crianças italianas em sua maioria modificariam algo. Entre as modificações, as cores assumem papel de destaque, confirmando as reações de agradável surpresa demonstradas enquanto as crianças assistiam ao filme. Tratarei das cores e da música mais adiante, quando discutir a especificidade da linguagem cinematográfica.

No tocante às cenas que as crianças mudariam, chama a atenção o fato de estarem relacionadas à mesma temática, a ambigüidade alegria-tristeza, seja na expressão da personagem principal ou no próprio enredo. Isso se revela também quando crianças brasileiras especificam que mudariam *“a parte que a mulher rouba o Totó porque é muito triste”* e *“Daria vida ao Espantalho, corpo ao Homem de lata e força para o Leão”*. Em relação à bruxa, algumas crianças italianas disseram: *“Faria a bruxa do mal mais feia”*, *“Mudaria a bruxa boa, porque ela se acreditava a melhor”*. A atração-repulsão que certas crianças nutrem pelos antagonistas as aproxima de Rushdie, que não suportava Glinda.

<sup>30</sup> DC, SSCCB, 20/04/05, Treviglio.

É interessante perceber como estes indicadores de desprazer também estiveram presentes nas reações das crianças ao assistir ao filme. Suas percepções, manifestadas nos gestos, nas expressões e nas falas coincidem com as descrições sobre o prazer ou desprazer expressos por escrito no questionário e na entrevista. Assim, relativamente à participação estética, em alguns momentos parece ter sido possível captar instantes da experiência que se fizeram *kairós* ...

### Passagem do branco-e-preto ao colorido

A passagem do branco-e-preto ao colorido é uma ruptura no filme, tendo provocado um OOHHH geral e irrestrito por parte das crianças nos diferentes contextos de exibição do filme. O momento é muito forte no filme: pelo impacto visual em si e pelo impacto semântico, já que a mudança das cores pode significar a entrada a outro mundo, o mundo além do arco-íris. Mas como as crianças entendem esta passagem? Até onde conseguem expressar o que este “efeito especial” significa para elas?

Você reparou que no filme o Kansas aparece em branco-e-preto e em Oz é colorido? Por que você acha que isso acontece?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Oz é um lugar encantado, sem problemas, alegre e por isso era colorido 36%	Oz era um lugar encantado, bonito e por isso era colorido 31%
Kansas é campo, Oz é cidade 18%	Kansas era real, Oz era fantasia 18%
Porque Oz era sonho 11%	Oz era além do arco-íris 25%
Kansas era pobre, Oz era rico 8%	Kansas era pobre, feio 6%
Porque o diretor não conseguiu colorir parte do filme, metade é pintada e a outra não deu para pintar 7%	Na época não tinha filmes coloridos 2%
Efeito especial 14%	Kansas era triste e sem cores, Oz era feliz, alegre e colorido 18%
Por causa do ciclone 3%	Oz era colorido porque tinha bom tempo 2%
Tudo branco-e-preto não seria legal 3%	

Como se vê, são muitas as hipóteses, todas fascinantes e reveladoras de sentimentos vividos durante o filme e também carregadas de experiências de vida, que qualificam diversa e lindamente a passagem. Os argumentos qualificam diferentes percepções mas quase todos dizem respeito a um sentido maior explicitado nos dois contextos, que é a passagem do mundo real ao mundo da fantasia.

A associação entre cores e sentimentos explicita alegria: “*Oz é alegria, por isso é colorido*”, e a ausência de cores é o oposto, como dizem duas crianças italianas: “*Para mim o branco-e-preto exprime tristeza, e o colorido exprime felicidade*” (Simone, 10, SSCCB),

*“Kansas era triste, infeliz e privada de cores e alegria de viver e Oz era colorido, alegre e feliz”* (Valentina, 10, SSCCB).

A associação do branco-e-preto de Kansas à idéia de lugar pobre *“porque a casa no Kansas ficava em lugar pobre e a casa de Oz era num lugar muito rico”* (Ana Carolina, 8, EBBP) é também muito reveladora. Se ela expressa um pouco da condição de vida de muitas crianças brasileiras, que vivem em situação de pobreza, é curioso o fato de esta associação também ter sido feita por algumas crianças no contexto italiano, *“era em branco-e-preto porque o país que Dorothy habitava era pobre”* (Stan, 10, SSCCB). No entanto, as crianças que fizeram tal associação vivem ou viveram em condições de imigrantes, e de alguma forma tiveram uma relação mais próxima com o sentido de pobreza ou *“senso de povertà”*.

Algumas diferenças entre as respostas também chamam a atenção. Uma delas é o fato de o argumento que mais apareceu entre as crianças italianas ter sido a associação Oz - mundo além do arco-íris, que não apareceu nas falas das crianças brasileiras<sup>31</sup>. Apenas numa situação de entrevista com crianças brasileiras do grupo extra, uma menina se refere a isso.

**P:** *Por que vocês acham que o filme que era em preto-e-branco depois ficou colorido?*

**Joana:** *Porque era um mundo mágico.*

**Flora:** *Era um mundo de magia.*

**Cecília:** *Posso falar? Assim, naquela hora no Kansas, era assim, um mundo normal, como antigamente e tal. Não antigamente, mas era um mundo normal, e quando ela entrou no mundo de Oz, lá era dentro do arco-íris, tudo colorido, e eles quiseram diferenciar isso também.*

**Flora:** *Pra parecer que aquele lugar era mais feliz, assim...*

**Sara e Nina:** *Mais mágico*<sup>32</sup>.

Isso também nos leva a pensar na distinção de capital cultural, pois se as crianças das escolas brasileiras não tiveram essa percepção durante o filme<sup>33</sup> ou não a expressaram como sendo o mundo do arco-íris, entre as crianças de um contexto social mais favorecido esta percepção apareceu. Por outro lado, a descrição dessa passagem como “efeito especial” foi recorrente entre as crianças brasileiras, levando-me a pensar que, para que alguns recursos tão utilizados na linguagem cinematográfica sejam percebidos, eles necessitam ser construídos

<sup>31</sup> Talvez isso se deva à discussão que teve após a exibição do filme com crianças italianas, em que uma professora expressou sua opinião na tentativa de esclarecer que a chave de compreensão do desgosto manifestado pelas crianças em relação às canções dizia respeito à tradução das músicas. Ela explicou que *Over the rainbow* indicava que Oz era um mundo além do arco-íris.

<sup>32</sup> DC, 08/11/04.

<sup>33</sup> Talvez pelo motivo de na cena em que Dorothy fala *“Totó acho que estamos no mundo do arco-íris”* as crianças estarem tão extasiadas com a passagem para o mundo das cores que nem notaram essa fala.

como experiência fruto do hábito de ver filmes, de prestar atenção em detalhes, comentá-los. Não tenho dúvidas de que a maioria das crianças brasileiras participantes da pesquisa gosta de filmes e os assiste com frequência, embora mais na televisão do que no cinema. Quando as crianças argumentam que alguns efeitos especiais são menos perceptíveis quando vistos na TV, de certa forma referendam a idéia de diversas teorias vistas anteriormente a respeito dos diferentes contextos de fruição entre esses meios.

A explicação para a passagem do preto-e-branco ao colorido feita por crianças brasileiras “*Metade é pintada e a outra não deu para pintar*” (Guilherme, 9, EBVM), “*O diretor não conseguiu colorir parte do filme*” (Anna Beatriz, 8, EBVM) parece poesia e revela resquícios de pensamento mágico e ingênuo. É como se elas tivessem se deixado levar pela primeira impressão, transferido o que experimentam quando elas mesmas coloreem um desenho pela metade. Podemos ler como poesia também a fala da criança italiana que diz que “*Oz era colorido porque tinha bom tempo*” (Edoardo, 9, SSCCB). Isso parece revelar uma espécie de indistinção entre a realidade da produção e as possíveis inquietações que ocorrem na fruição; um campo interpenetra outro.

Diversas explicações sobre o desconforto que a ausência de cores provoca nas crianças, e nas pessoas em geral, podem ser pensadas a partir de metáforas: a explicação bíblica da origem do universo, o mito da Caverna de Platão e muitos outros. A partir da reflexão de Tagliabue que associa a luz à condição de vida e felicidade, lembramos que falar de cores implica falar de luz, e pensar a questão da luz nessa discussão é fundamental, visto que sem a luz o cinema não existiria. “A visão e a luz, por isso, como elementos constitutivos da felicidade eterna; o escuro, as trevas, o ar sem estrelas como condição punitiva e de infelicidade”<sup>34</sup>. Talvez não será por acaso, acrescenta, que as primeiras palavras pronunciadas por Deus no absoluto, iniciando a criação, foram “Faça-se a luz”.

Diante disso, quando uma menina brasileira que estuda na escola italiana onde realizei a pesquisa diz “*Kansas é muito escuro, enquanto que no país de Oz é colorido porque tem luz*” (Bruna, 10, SSCCB), a ausência de cores do filme sugere a ela essa ausência de luz, de vida, de alegria. Daí o incômodo com um Kansas cinzento, daí o espanto e a alegria das crianças quando Dorothy chega ao mundo colorido de Oz, e daí a vontade delas de mudar o filme, deixando-o todo colorido. Outra fala muito reveladora deste aspecto, de menina italiana: “*Em branco-e-preto é tristeza e melancolia; ao invés, o colorido é alegria e felicidade porque Dorothy foi embora*” (Sofia, 10, SSCCB). Além de referendar a leitura de

---

<sup>34</sup> Tagliabue, 2001, p105.

Rushdie de que o filme traz o arquétipo da busca incansável e da alegria de partir, a menina deixa isso bem claro na leitura que faz do significado das cores neste contexto narrativo.

Por outro lado, a filmagem em branco-e-preto também pode revestir certas imagens de um encanto especial. Mesmo que isso não tenha sido explicitado, muitas crianças disseram que *“não mudariam nada no filme porque era bonito assim”*, o que pode indicar que perceberam uma função, um significado no branco-e-preto do filme e um charme especial. Isso também pode ter sido percebido por duas meninas italianas em relação ao contexto de produção: *“Porque na época não tinha muitos filmes coloridos”* (Anita,9, SSCCB), *“Não mudaria nada porque o filme tem uma estrutura que não mudará nunca”* (Valentina, 10, SSCCB). Mesmo que não se possa saber ao certo o que Valentina quis dizer com *“estrutura que não mudará nunca”*, ela tanto pode estar se referindo à passagem do branco-e-preto ao colorido como à estrutura narrativa do conto tradicional identificada no filme.

### Efeitos especiais

Os efeitos especiais deste filme cumpriram um importante papel na história da cinematografia e foram precursores de muitos outros que hoje surpreendem pela potencialidade de recursos.

O que você achou dos efeitos especiais do filme?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Bons (bonitos, interessantes, bem feitos, realistas, diferentes) 60%	Bons (bonitos, importantes para compreender o filme) 58%
Descrição de cenas de efeitos especiais <sup>35</sup> 26%	Gostei 26%
Ótimos 5%	Para ser um filme dos anos 40, os efeitos eram extraordinários 12%
Mais ou menos 5%	Não gostei 6%

A maioria das crianças disse ter gostado e achado os efeitos especiais **bons, bonitos e interessantes**. Parece que os efeitos empolgaram na medida suficiente para cumprir seu papel na narrativa, e isso é uma questão interessante porque hoje em muitos filmes os efeitos especiais chamam mais a atenção que a própria história.

Uma observação interessante foi a de um menino brasileiro que, após dizer que os efeitos especiais *“deram vida ao filme”*, complementou: *“senão não dava pra fazer este filme”* (Ion, 8, EBVM). Ora, se na simplicidade deste raciocínio ele revela o óbvio através da

<sup>35</sup> Como é impossível separar a forma do conteúdo, as crianças descreveram os efeitos especiais a partir dos que mais gostaram, citando cenas *“do ciclone”*, *“da casa voando”* e *“da hora que a bruxa derreteu”* como cenas de grandes efeitos especiais. Aliás, essa cena da bruxa derretendo ou de seus pés sumindo na hora em que Dorothy pega os sapatinhos de rubi foi também muito referenciada nas entrevistas.

metáfora de dar “*vida ao filme*”, ele pode estar indicando que sem esses ingredientes não seria possível fazer este filme do jeito que foi feito. Seria possível fazer outras coisas, mas aí já seria outro filme. Isso pode sugerir uma certa percepção da sutileza e da singularidade de cada obra, de seu caráter único. Perceber isso hoje, em meio à oferta de produtos tão semelhantes, “homogeneizados e pasteurizados” não deixa de expressar uma diferenciação no olhar.

Outro dado que chamou a atenção, pela espontaneidade com que apareceu, foi o reconhecimento da menina brasileira de que “*é interessante porque não sabia o que era efeitos especiais e agora sei*” (Caroline, 9, EBVM). Ela está revelando que no contexto da pesquisa no qual assistiu ao filme aprendeu o que são os efeitos especiais. Isso confirma a importância da mediação, tanto para a compreensão do filme quanto para educação estética e cinematográfica das crianças.

Em relação às crianças italianas, destaco a contextualização histórica que algumas fizeram, relativizando os efeitos especiais no filme: “*para o ano que foram feitos são belos*” (Tomaso, 9, SSCCB) ou “*por ser um filme dos anos 40 os efeitos especiais eram extraordinários*” (Martina, 9, SSCCB). As respostas sugerem que esta seria uma boa questão para explorar com as crianças no sentido de uma possível atualização estética destes feitos, com ou sem os recursos da tecnologia atual.

Para um menino italiano, os efeitos especiais foram “*pouco assustadores*” (Karim, 9, SSCCB) e talvez ele associe os efeitos especiais a filmes de terror. Qual será, de modo geral, o imaginário das crianças com relação aos efeitos especiais? Em alguns momentos das entrevistas tal discussão apareceu vinculada à discussão sobre realismo e ficção. Quando as crianças falam sobre o estatuto de realidade do filme, a referência ao “*truque de computador*” revela suas hipóteses a respeito. Isso também surgiu na entrevista com crianças brasileiras:

**Alisson:** *Pra mim é ilusão, truque de computador.*

**Aline:** *É ilusão.*

**Xandler:** *É real.*

**Alexsandra:** *Pra mim é ilusão também.*

**Aline:** *É, mas Matrix não é.*

**Alisson:** *Orra... já dá até pra ver que é computador.*

**Xandler:** *Eu não acho.*

**Alisson:** *Tom e Jerry, eles pulam do muro até não sei aonde e não acontece nada.*

**Xandler:** *Tem tipo, passa um filme da cadeia, aí eles estão mostrando uma coisa que é verdade... que tem gente dentro da prisão e está fazendo isso. Eles só tão mostrando, mas isso*

*não é ilusão nem computador... Só em filme de comédia, aí eles estão fazendo pelo computador.*

**Alisson:** *Matrix é ilusão.*

**Xandler:** *Não é ilusão.*

**Alisson:** *É sim.*

**Ana Carolina:** *É.*

**Xandler:** *Eles seguram o carinha de verdade.*

**Alisson:** *O cara cai do prédio, bate o nariz no chão e não morre...*

**Aline:** *É, não quebra nada...*

**Xandler:** *Sabia que aqueles prédios não são prédios de verdade?*

**Aline:** *Nem sangra...*<sup>36</sup>

**Bruna:** *De vez em quando é real, os filmes são já contados pelas pessoas e daí eles fazem o filme, mas de vez em quando é ilusão por causa que eles tentam mostrar pras pessoas pra elas poderem aprender um pouco.*

**Tainá:** *É, de vez em quando é ilusão e também outros são verdade. O Titanic é verdade...*

**Augusto:** *Não sei.*

**Thais:** *Eu também acho que às vezes é ilusão, e às vezes eu acho que é verdade.*

**Tainá:** *Por exemplo, O mágico de Oz eu acho que é verdade.*

**Juan:** *Eu acho que é ilusão, igual o do Pânico lá, aquela hora que...*

**Tainá:** *Ah, o Pânico é...*

**Augusto:** *Quando começam a atirar nas pessoas, começa sair sangue, eu acho que é mentira.*

**Tainá:** *É óbvio né, é catchup...*

**Thais:** *É claro, eles não vão matar uma pessoa só pra fazer um filme...*

**Augusto:** *É lógico... Mas se (eu) ganhar um dinheiro bom, pode até dar uns tiros...*

**Thais:** *Mas como que tu vai ficar com o dinheiro daí? (Risos...)*<sup>37</sup>

**Caroline:** *É ilusão, por que tem algumas coisas, como ficar no meio do furacão, que não acontece na vida real.*

**Dirlen:** *Eu acho ilusão, porque aquela hora que a Dorothy joga água na bruxa eu acho que eles fizeram por computador, porque não ia derreter, né? E a bruxa não gosta de água.*

<sup>36</sup> DC, 17/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>37</sup> DC, EBBP, 18/08/04.

**Raquel:** *Nenhuma bruxa gosta de água.*

**Anna Beatriz:** *Eu acho que é ilusão. Ilusão não, é realidade, porque são cenas que podem acontecer.*

**Caroline:** *E o furacão?* (Risos)

**Anna Beatriz:** *Acontece, então.*

**Caroline:** *Aqui não.*

**Anna Beatriz:** *Furacão já aconteceu.*

**Caroline:** *Só que aqui não.*

**Anna Beatriz:** *Aqui quase veio.*

**Dirlen:** *Quase veio, só que não veio, e era ciclone, não era furacão.*

**Fabiane:** *Eu acho que é real...por causa que furacão quase aconteceu aqui na ilha né?*

**Dirlen:** *Foi ciclone, não foi furacão.*

**Fabiane:** *Tá, ciclone...*<sup>38</sup>

Essa discussão está muito presente nas diversas teorias do cinema. Bela Balázs, por exemplo, diz que o cinema “carrega o espectador para dentro do filme”<sup>39</sup>. Já Metz diz que no filme de ficção o apelo à ilusão de realidade é diferente da situação onírica, pois enquanto no sonho existe a ilusão de fato, no cinema existiria “uma certa impressão de realidade”<sup>40</sup>. É interessante perceber como essa impressão de realidade das crianças muda na construção de suas opiniões enquanto falam ou a partir do convencimento do outro.

As crianças usam um tipo de linguagem muito próxima de sua vivência particular, referindo-se às cenas que viveram ou a filmes que viram como se todos os tivessem visto com a mesma proximidade. Essa intimidade no discurso denota um momento no processo de aquisição da fala caracterizado por uma certa ausência de generalização ou mesmo de abstração. Leontiev explica como a linguagem assegura os processos de abstração e generalização, garantindo a transição do sensorial ao racional e introduzindo mudanças na própria vivência das emoções<sup>41</sup>. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças supõem a proximidade de suas vivências com as do interlocutor, quando falam da ficção o fazem com o maior distanciamento. E mesmo tomando como referência sua realidade mais próxima e seu cotidiano, demonstram também proximidade com o filme, através da identificação e do

<sup>38</sup> Essa discussão se refere a um furacão extratropical que em março de 2004 foi noticiado que atingiria a ilha de Santa Catarina. Depois ele desviou-se, atingindo apenas parte do sul do Estado.

<sup>39</sup> Balázs, 2003, p.85.

<sup>40</sup> Metz, 2002, p.107.

<sup>41</sup> Leontiev, 1992, p.80-4.



estranhamento. Ou seja, as crianças parecem se identificar com o filme (personagem e história) porque sabem que ele não é real (e dispõem dele com liberdade). Ao mesmo tempo, é a impressão de realidade ou a possibilidade de o filme “ser real” que permite tal identificação. Esse processo é muito poderoso, pois funciona como um reconhecimento simbólico da realidade, que pode se tornar compreensível tanto pela aproximação quanto pelo distanciamento, por aquilo que tem de familiar e pelo que possibilita de estranhamento.

É interessante perceber essa dimensão intertextual que aparece nas conversas sobre o cinema, em que as crianças vão narrando uma cena de um filme e vão lembrando de outros.

**Prisciane:** *Eu acho que é real porque eles fazem isso tudo, né? Não podia ser uma ilusão, né? Eu acho que é real.*

**Karina:** *Eu acho que não é real. Eles só fazem pra divertir a gente ou pra... tem gente que gosta de filme de horror, de luta ... assim, pra divertir as pessoas que tã em casa. Eu sei que é tudo mentira, aquelas coisas que voam são cordas segurando...a gente sabe que bater é mentira... Então eu acho que é ilusão, que essas pessoas não existem...*

**Prisciane:** *Tem filmes que são antigos, né? E essas pessoas podem já ter morrido... Eles já morreram?*

**P:** *Quem, as pessoas que fizeram o Mágico de Oz?*

**Juntas:** *É.*

**P:** *Como o filme é antigo, conforme vocês escreverem nas respostas... muitas pessoas já morreram e outras acho que estão bem velhinhas.*

**Karina:** *Tipo a Dorothy?*

**P:** *Acho que ela já morreu...( na hora eu disse “acho” para não ficar tão impactante...)*

**Karina:** *O... aquele cara... o mágico de Oz já pode estar morto né?*

**P:** *É, eu acho que a maioria já morreu. Vocês sabiam que a atriz que fez a Dorothy, Judy Garland, teve uma filha que também foi atriz e cantora e que ainda está viva, a Liza Minelli. Vocês já ouviram falar dela? Ela era filha da atriz que fez a Dorothy.*

**Prisciane:** *Ela passa na televisão, assim?*

**P:** *Já passou em alguns filmes na TV, mas faz tempo que não a vejo.*

**Karina:** *Agora a filha dela tá passando.*

**P:** *Vocês têm curiosidade em saber sobre a vida dos atores?*

**Juntas:** *Ahã...temos.*

**P:** *E sobre o filme, saber como ele foi feito, vocês têm curiosidade também?*

**Juntas:** *Ahã, sim...*

**P:** *Vocês sabem que pra fazer esse filme alguns atores sofreram muito... O Homem de Lata sofria pra ficar com aquela maquiagem, o Leão sentia o maior calor com aquela roupa e muitas pessoas não queriam ficar perto do Espantalho por ser feio... E quando eles estavam filmando, a cada pouco precisava arrumar a maquiagem do Homem de Lata porque derretia...*

**Prisciane:** *O Didi também fez o filme “O mágico de Oroz”.*

**Fabricia:** *É, O mágico de Oroz, é...*

**P:** *Vocês assistiram a esse filme?*

**Juntas:** *Assistimos na TV.*

**Fabricia:** *A parte do filme que eles ...*

**Karina:** *Tem a parte do espantalho.*

**Prisciane:** *Aquela hora que a cabeça fica fora do corpo.*

**Karina:** *Eles enterraram ele debaixo da terra, aí só ficou a cabeça.*

**Fabricia:** *Não... não foi nesse filme que teve essa parte.*

**Karina:** *Sim, foi no do Didi.*

**Prisciane:** *Parecia que a roupa dele tava aí, tava sem palha e...*

**P:** *E esse filme é parecido com O Mágico de Oz ?*

**Juntas:** *Ahã <sup>42</sup>.*

A impossibilidade de separar realidade e ilusão foi expressa por muitas crianças, como por exemplo uma menina italiana: “*O cinema é um cruzamento de todas as duas coisas, a realidade é importante mas se não fosse a ilusão seria muito mais chata e menos interessante*” (Valentina, 10, SSCCB). Como um menino brasileiro do grupo extra, que destacou: “*Cinema para mim é um mundo que nada é real, só que é mais divertido às vezes que o mundo de verdade*” (Théo F, 9). A forma como a relação realidade-ilusão aparece no filme é o tema da reflexão de uma menina brasileira: “*Eu acho que é ilusão porque o filme não está acontecendo de verdade como aconteceu com O Mágico de Oz, é que nem aquela parte que o Totó puxa cortina*” (Thais, 9, EBBP). Para concluir, mais duas pérolas brasileiras: “*Se fosse só ilusão, não existiria*” (Thainá, 8, EBBP) ou “*O filme é real, só que nem sempre as coisas que acontecem nele é real*” (Raí, 8). Sem comentários.

---

<sup>42</sup> DC, EBVM, 12/08/04. Interessante que no grupo da outra escola, uma menina que não tinha assistido ao filme *O Mágico de Oz*, ouvindo os comentários dos amigos sobre os personagens do filme, também fez a referência e citou a versão vista na TV. “*No filme do Didi tem esses personagens. Não sei se vocês já viram um filme que*

## Música

Alguns acreditam que, das artes, a música é a primeira<sup>43</sup>. Na relação entre som e sentido, com a ritmada batida do coração o som nos acompanha desde o útero materno e segue um percurso ampliado por outras tantas melodias de vozes, ruídos e sons da natureza que aos poucos foram se transformando em músicas, cantigas e canções que nos embalam os diversos ritmos de (e da) vida. A voz reconfortante da mãe, em alguns contextos culturais, funciona como um “envelope sonoro”, que envolve a criança numa espécie de primeiro prazer auditivo, diz Doane<sup>44</sup>.

Como fica a percepção no “envelope sonoro” das músicas em um filme “feito para crianças” que também é um musical? Não é tão difícil entendermos as diversas inquietações das crianças em relação às músicas em *O Mágico de Oz*. Elas revelam que, hoje, as expectativas quanto à trilha sonora são muito diferentes daquelas na época dos musicais hollywoodianos dos anos 40, percepção que ficou implícita nas preferências expressas pelas crianças.

Conforme assinala no capítulo anterior, a canção *Over the Rainbow* interpretada por Judy Garland no filme *O Mágico de Oz* está em primeiro lugar na lista da indústria fonográfica dos EUA que traz as “Melhores Músicas do Século”, com 365 canções. Não deixa de ser um dado instigante o fato de essa mesma canção “quase” passar despercebida pela maioria das crianças que participaram desta pesquisa. Ou melhor, foi percebida mas não foi destacada no conjunto da trilha sonora do filme.

A primeira explicação poderia ser o fato de que as crianças com quem trabalhei nasceram na década de 90 e, portanto, tal música dificilmente faria parte de seu repertório. Mas apesar de datada, a canção ultrapassou barreiras do tempo e permaneceu na história como um clássico da cultura musical cinematográfica. Além disso, por ser objeto de inúmeras releituras, versões e adaptações, tornou-se uma canção presente em diversos contextos dos meios de comunicação, desde temas de novelas a fundo musical de anúncios<sup>45</sup>. Essa familiaridade foi constatada na pesquisa, pois quando Dorothy começou a cantar *Over the Rainbow*, algumas crianças brasileiras disseram: “Ah, essa música parece a da novela...”

---

tem esses personagens do Didi, passou esses dias na TV” (Aline, 9, EBBP). Na discussão sobre essa versão, as outras crianças observam que só os personagens são parecidos com o filme e a história não.

<sup>43</sup> Ver José Miguel Wisnik, *O som e o sentido*. São Paulo, Companhia da Letras, 1989.

<sup>44</sup> Doane, 2003.

<sup>45</sup> Recentemente voltou às paradas na voz do havaiano Israel Kamakawiwo’olé através da trilha sonora do filme *Encontro Marcado*, de Martin Brest, EUA, 1998 e na voz de Rita Lee no CD Balacobaco, 2004. Em 2003 também fez sucesso na novela das 6 h “Chocolate com pimenta”, numa versão para o português interpretada por Zizi Possi.

Para entender como a música funciona nos filmes, Mouëllic propõe um elenco de critérios a partir de Gorbman: o aparelhamento da produção da música é invisível; a música não é concebida para ser escutada conscientemente; a música traduz emoções; a música marca a narração; a música é um fator de continuidade; a música é um fator de unidade<sup>46</sup>.

Podemos nos perguntar em que medida *O Mágico de Oz* se mantém fiel a estes critérios, visto que em muitos momentos as canções, ao invés de significar um fator de continuidade e unidade, implicam uma certa ruptura da narrativa. Somando-se a isso, na dublagem (pois as canções mantêm a versão original em língua inglesa), as crianças foram expostas a uma tripla ruptura: a da modificação da voz que dubla o personagem, a da diferença entre a língua cantada e a língua falada e a “quebra da narrativa”, que suspendia momentaneamente o enredo filmico.

Um menino brasileiro do grupo extra observou tal interrupção quando se referiu à parte do filme de que não gostou, dizendo “*foi quando eles achavam uma pessoa e ficavam (cantando) aiehhh, lalarirará...*” (Victor, 9) parodiando a canção *Over the rainbow*. Esse fato também foi observado pelos meninos italianos, que disseram: “*eu gostei do filme mas em relação às canções, cada vez que começava a parte mais linda do filme, colocavam as canções. Primeiro diziam que iam contar e daí cantavam, mas acho que é porque não consigo entender bem o inglês*” (Hicham, 11, SSCCB) e “*não gostei da apresentação dos personagens, porque eles ficavam cantando e demoravam muito para se apresentar*” (Domenico, 9, SSCCB). Isso explicita a quebra a que me referi e as hipóteses de que as canções em inglês distanciam as crianças do fluxo de compreensão.

Assim, muitas coisas chamaram a atenção das crianças em relação à música do filme. Embora tenha tido um papel importante no seu contexto de produção, no atual contexto de fruição, especialmente em outros países, ela parece assumir outro significado.

O que você achou das músicas do filme?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Boas (legais, bonitas, divertidas, alegres, combinaram com o filme, gostei, tinha muita música mas ficou legal) 65%	Boas (gostei, bonitas, faziam sonhar, encantadoras) 43%
Ótimas 15%	
Chatas porque eram em inglês 12%	Chatas 47%
Não gostei (feias, horríveis) 8%	Não gostei 10%

Será que essas canções que aparecem divididas no gosto das crianças brasileiras e italianas agradaram às crianças da época nos EUA e em outros países? Considerado pelo

<sup>46</sup> Moëllic, 2005, p.30. Sobre o aspecto sonoro e a música no cinema, ver Deleuze, 2005, p.267-310.

*American Film Institute* “o melhor filme familiar de todos os tempos”, como consta na capa do DVD, seria interessante imaginar como esse filme foi sentido e percebido pelas crianças, não só na época e no país em que foi feito - auge dos grandes musicais - mas nas décadas seguintes também. E não deixa de ser curioso que um dado como esse não tenha sido contemplado na análise de Rushdie.

Chama a atenção que embora durante a exibição do filme a reação das crianças nos diferentes contextos tenha sido igual nos momentos em que os personagens cantavam, demonstrando uma inquietação crescente à medida que as canções iam-se sucedendo, na resposta ao questionário isso aparece de uma forma completamente diferente. Enquanto a maioria das crianças brasileiras considerou as músicas de uma forma positiva, conotada por diversos adjetivos como “*legal, bonitas, divertidas, engraçadas e alegres*”, quase metade das crianças italianas as consideraram chatas. Ambos os contextos referiram o fato de as canções serem em inglês como algo que dificultou sua compreensão, tendo inclusive aparecido como item a ser modificado no filme.

Penso que isso pode ser entendido a partir de diversos olhares e talvez a já comentada intervenção da professora na discussão das crianças sobre o “não gostar” pode ter sido determinante, revestindo-se de outro sentido para as crianças por estarem no espaço escolar. A música é um fator de inclusão grupal e para algumas crianças as respostas poderiam significar possibilidades de pertencimento a seu grupo; o gênero pouco familiar (musical americano tradicional) pode ter sido outro motivo do desgosto explicitado pelas crianças italianas e por algumas brasileiras.

No entanto, como explicar que a maioria das crianças brasileiras tenha gostado das músicas? Talvez a música tenha sido tão apreciada pelo conjunto do ineditismo da experiência de ir ao cinema pela primeira vez. Ou será que o gosto latino-americano que Barbero chama de melodrama e sentimentalismo está presente como diferença cultural? Pode ser também que as crianças tenham gostado do estilo do musical americano. Mas será que por isso terão sido menos criteriosas e que no conjunto da experiência tal questão não tenha chegado a fazer muita diferença? Talvez elas estivessem apenas cumprindo seu papel de espectadoras-entrevistadas “ideais”, ou ainda, que a tradução das letras das canções entregue a cada criança na entrada do cinema tenha amenizado a dificuldade de compreensão e feito com que elas não se sentissem tão excluídas<sup>47</sup>. Além disso, se a diferença de contexto cultural que determina os diversos gostos e sua distinção pode explicar tais respostas, não podemos desconsiderar o fato

---

<sup>47</sup> Interessante observar que na resposta ao questionário várias crianças utilizaram a tradução destas músicas para justificar sua escolha do personagem preferido, escrevendo alguns detalhes conforme a letra da música.

de que, embora seja grande a riqueza da “música brasileira”, seu acesso e fruição são questões bastante complexas.

Importante ressaltar que as crianças italianas revelaram uma maior familiaridade conceitual com os termos da discussão sobre música: “*As músicas eram belas, mas as canções um pouco chatas*” (Anita C, 9, SSCCB). A associação da música ao sonho também feita por algumas meninas italianas: “*As músicas me fascinaram enormemente e me fizeram sonhar*” (Valentina, 10 SSCCB), “*As músicas fazem sonhar*” (Laura, 9 SSCCB) ou “*A música do filme me faz sentir longe do lugar em que estou*” (Sara, 9 SSCCB). Essas associações que sugerem o poder reconfortante da música no filme contrastam com a sinceridade de alguns meninos italianos dizendo claramente que “*A música era muito feia*” (Pietro, 10, SSCCB), “*Não gostei da música*” (Gabrielle, 9 SSCCB) ou “*Mudaria a música, deixaria elas mais animadas, com mais ‘cattiveria’*” (Nicoló, 10, SSCCB), revelando uma diferença interessante e curiosa em relação ao gênero, sugestiva de muitas hipóteses que fogem ao nosso foco.

Aliás, um dado interessante em relação a estas questões foi trazido pelas crianças brasileiras do grupo extra:

**Theo D:** *A Dorothy era muito desafinada, ficava “Oh, oh, oooooohhhh, lararriiii”*

(Enquanto a imitava cantar *Over the rainbow*, imediatamente os outros meninos começaram a rir e, ao mesmo tempo, também começaram a imitar as canções, cada um querendo superar o outro em ironia.)

**Micael:** *Eu acho que ela deveria fazer aula de canto.*

**Pedro:** *Ela deveria se... porque era muito feia e muito chata...*

**Thiago:** *Horrorosa, não sabia nem cantar e ficava “lararilararaa”<sup>48</sup>.*

É importante observar que o contexto dessa entrevista foi diferente dos outros, um passeio fora do espaço escolar. Embora soubessem que se tratava da pesquisa da mãe do amigo, o fato de me conhecerem previamente os deixava mais à vontade para certas liberdades que talvez não teriam no contexto escolar. Mas chama a atenção a diferença entre esse comportamento mais debochado que alguns meninos demonstraram nessa informalidade e a “seriedade” - mas nem por isso isenta de brincadeiras - que as outras crianças nas escolas atribuíram ao evento entrevista. Mesmo levando em conta a diferença entre os espaços, é importante registrar essas brincadeiras, gozações e piadinhas que também conotam o ser criança.

---

<sup>48</sup> DC, 08/11/04.

Concluindo: as impressões manifestadas no prazer e no desprazer, no impacto provocado pela passagem para as cores, pelos efeitos especiais e pela música, parecem mostrar que assistir ao filme e conversar sobre ele, mais que uma vivência, pode ter consistido em uma experiência estética<sup>49</sup>. Mais do que ficar no plano do sentir, as crianças pensaram, narraram, escreveram e compartilharam emoções e percepções. Como as meninas italianas demonstraram, dizendo na entrevista: “... foi ‘bello’ saber o que dizem os outros” (Elsa, 10, SSCCB) e “Sim, é verdade, o filme e a entrevista foram bons também para saber o que eles (os amigos) dizem, porque às vezes se lhes perguntamos certas coisas eles não respondem, assim, quando respondem aos outros podemos saber” (Martina, 9, SSCCB). Fica claro que a participação estética não se esgota no momento da fruição.

### 6.3 Apropriação

A análise da apropriação será feita a partir do “uso” do filme no sentido da recepção envolvendo fruição, interpretação, instrumentalização e incorporação. Buscaremos também inferir a possível significação de alguns elementos do filme na vida das crianças. Na perspectiva da compreensão criativa, investigaremos o que as crianças aprenderam com o filme, o que o filme lhes inspirou e possíveis identificações delas com situações que viram no filme.

O entendimento que temos da atividade de apropriação insere-se na perspectiva hermenêutica. A recepção das formas simbólicas dos produtos de mídias pressupõe um processo de interpretação contextualizada e criativa, em que as pessoas dão um sentido às mensagens a partir de seus recursos disponíveis<sup>50</sup>. A apropriação nesta perspectiva faz parte de um processo de autoformação em que as pessoas desenvolvem o sentido de si e dos outros, dos grupos sociais a que pertencem, da sua história e do lugar que ocupam no mundo.

É nessa perspectiva construtiva e social da interpretação, assim como da compreensão criativa de Bakhtin, que situo a categoria de apropriação, para analisar as falas das crianças. Categoria central desta pesquisa, neste momento a apropriação significa uma posição ativa das crianças na sua relação com o filme (em suas formas e conteúdos) e na conseqüente construção de significados, que é sempre contextualizada. A partir de uma recepção ativa caracterizada por uma compreensão crítica e criativa das produções culturais, esta perspectiva entende a criança como um sujeito que participa de seu contexto significativo traduzindo e transformando as vivências fílmicas em possibilidades de construção de experiências de

<sup>49</sup> No sentido de experiência de que Benjamin fala.

<sup>50</sup> Thompson, 1998.

significação cultural em suas dimensões narrativas, cognitivas, afetivas, estéticas, sociais e lúdicas.

Assim, as indagações que faremos sobre o tema envolvem a apropriação do cinema e do filme por parte das crianças, do grupo e da escola, que por sua vez estão organicamente relacionados aos diversos contextos sócio-culturais. Além da diferença entre assistir a um filme no Brasil e ver um filme na Itália, outros sentidos fazem parte dessas vivências, favorecendo ou não a construção de relações com a cultura cinematográfica e com o contexto sócio-cultural.

A apropriação subjetiva e objetiva do filme envolve seu uso tanto no sentido da fruição descomprometida como da instrumentalização. Nos diferentes contextos da pesquisa, os dados obtidos indicam que o filme permite à criança conhecer, imaginar, identificar, refletir, narrar, compartilhar e aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Se isso ocorre de forma significativa e substancial ainda é cedo para dizer, pois o que temos são indícios, que uma vez melhor analisados e compartilhados poderão ser melhor compreendidos.

A apropriação do filme envolve outros discursos presentes nas mídias e noutras instâncias da sociedade ao se referir a este bem simbólico, os quais por sua vez conferem distinção a quem usufrui do filme na sala de cinema. Ainda que ir ao cinema seja considerado uma das formas de lazer das mais acessíveis, hoje presenciamos certa perda deste hábito cultural no contexto brasileiro, por uma série de questões decorrentes das transformações sociais e das mudanças nos hábitos e no perfil dos consumidores. Com o fechamento de cinemas, a migração dos cinemas das ruas para os centros comerciais, o encolhimento das salas e o aumento no preço médio dos ingressos, o público de cinema se elitizou, e as crianças estão cada vez mais sujeitas ao que o mercado impõe, que é o filme comercial. Apesar de as produções voltadas para o público infantil terem aumentado consideravelmente em número, neste contexto relativamente poucas crianças no país saem de casa para ir ao cinema.

Diversas condições sociais são determinantes nas formas de apropriação: os diversos fatores econômicos, sociais e culturais, os apelos do marketing, os meios e as opções cinematográficas (salas de exibição e filmes). Nessa relação, a educação tem um papel de destaque pelo caráter de dispositivo de muitos discursos contidos nestas práticas, que só a prática crítica torna decifrável.

Neste sentido, a apropriação diz respeito ao entendimento do cinema em suas dimensões lúdico-educativas, cognitivas, estético-culturais, afetivas e sociais. Sendo o cinema objetivado como instituição, dispositivo, mercadoria, arte, conhecimento, linguagem, diversão e momento de encontro e emoções compartilhadas, sua apropriação pelas crianças subentende



e pressupõe toda essa teia de significados. Tais significados envolvem possibilidades heurísticas, estéticas, relacionais e lúdicas, que serão situadas na análise a partir das respostas às seguintes perguntas: O que acha que Dorothy aprendeu com o filme? O que você aprendeu com este filme? Este filme lhe deu vontade de fazer alguma coisa? Quando você assiste a um filme sente vontade de fazer o quê? Serão examinadas também outras situações de identificação, projeção e inferência, através de narrações vivenciais e citações a outros temas, filmes e experiências.

### Compreensão criativa

Vejamos o que algumas crianças escreveram sobre a mensagem explícita ou implícita do filme a partir da pergunta “O que você acha que Dorothy aprendeu?” Embora tenha dúvidas sobre se essa pergunta acessa a compreensão da mensagem do filme, na época optei por não usar o termo “mensagem” para deixar a questão mais aberta e não tão óbvia.

O que você acha que Dorothy aprendeu?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Não fugir de casa 27%	Não fugir de casa <sup>51</sup> 20%
Que não existe lugar melhor que a nossa casa 24%	Que não existe lugar como nossa casa/que a casa é o lugar mais lindo 25%
Ter e fazer amigos, que não faz diferença se não iguais aos outros 16%	Ter e fazer amigos que não faz diferença se não iguais aos outros 9%
Ajudar outras pessoas 12%	Ajudar quem está em dificuldade 6%
Ser corajosa 9%	Ser corajosa porque tudo é possível 7%
Confiar em que a mágica de que precisa está sempre com a pessoa 3%	Que a felicidade é algo que nos pertence, e devemos procurar no fundo do coração 12%
A ter cérebro, coragem e coração 3%	Felicidade se encontra em qualquer lugar 12%
Seguir o coração e confiar nos amigos 3%	Que além do arco-íris não há felicidade 3%
Compartilhar 3%	Não existe lugar sem infelicidade 3%
	Fugir de casa 3%

Diante destas respostas, percebo que, ao mesmo tempo em que a mensagem óbvia do filme foi captada em ambos os contextos – **“não existe lugar melhor que a nossa casa”** e **“não fugir de casa”** -, seu significado assumiu diversas nuances, pois “não fugir de casa” é diferente de achar que “a casa é o melhor lugar do mundo”. É claro que na fase em que as crianças se encontram, a casa e a família tendem a significar segurança e conforto, pois são suas principais referências.

Nesta altura da pesquisa, fiquei em dúvida, como pesquisadora e também como mãe de dois meninos. No momento do teste do instrumento da entrevista (realizado com meus

filhos) tentei desestabilizar a hipótese, problematizar a mensagem ou provocar sua crítica, mas senti que não fui compreendida. Os meninos não entenderam muito bem minha questão (perguntando “*como assim?*”) e imagino que tenham ficado confusos, pensando “*como minha mãe questiona o fato de eu achar a casa, e por conseqüência, a família, o lugar mais importante? O que será que ela está querendo dizer?*” Diante da surpresa deles, percebi que “não tinha o direito” de abalar a referência de segurança que eles precisam ter.

**P:** *Vocês concordam que o lar é a coisa mais importante do mundo?*

**Marcelo:** *Pode ter lugares melhores que a casa.*

**Felipe:** *Tem que ir em mais lugares para saber.*

**P:** *No filme Dorothy diz que “não existe nenhum lugar como a nossa casa”. O que vocês acham? Se o lar oferece segurança, uma terra estranha pode favorecer aventuras. O que vocês pensam disso? Pode ter perigos mas também encontrar amigos... Vocês concordam?*

**Juntos:** *Como assim?*

Neste teste do instrumento, penso que induzi a resposta e ainda assim eles não entenderam e responderam com outra pergunta. Então me dei conta do que estava acontecendo e desconversei. Os meninos ficaram olhando sem dizer palavras<sup>52</sup>.

Embora a percepção da contramensagem não tenha sido significativa em termos estatísticos, está contemplada numa resposta de uma menina italiana: “*Dorothy aprendeu a escapar de casa*” (Giulia B, 9,SSCCB). Esse desvio apontado pela menina era tudo o que eu queria... Ou seja, como pesquisadora eu vi ali uma pequena brecha, uma pequena possibilidade de comprovação daquilo que tinha como hipótese ou como indicador de uma compreensão criativa. Neste sentido, ainda que na voz de uma única menina, essa possibilidade mostrou existir e foi manifestada no contexto da pesquisa. Por isso, ela se reveste em algo da maior importância para mim, que tenho especial apreço pelas “insignificâncias” da vida e pelos “restos e lixos com que as crianças fazem histórias”, como diz Benjamin.

Nas entrevistas com as outras crianças, tinha muita vontade de desestabilizar a mensagem predominante, mas também fiquei receosa de que com isso pudesse destruir um possível significado do filme que para as crianças poderia ter grande importância naquele momento de sua vida. Portanto, também não me senti no direito de fazê-lo, inclusive por

<sup>51</sup> Algumas crianças acrescentaram a esse indicador : “e nem abandonar a família”.

<sup>52</sup> DC, 04/7/04. Tentei retomar a questão num outro momento e, contextualizando a moral da época em que o filme foi feito, comentei que mesmo hoje algumas daquelas questões permanecem. Por exemplo, disse quando se é criança se acredita que o melhor lugar do mundo é a casa, junto da família, mas depois que se cresce se quer outras coisas, o grupo de amigos, namoradas, etc.

acreditar que o significado nem sempre é imediato e sim construído ao longo da vida. Tal como Rushdie, que só mais tarde foi perceber tantas coisas sobre o filme, talvez quando as crianças estejam mais fortalecidas e confiantes em si próprias e na vida, *O Mágico de Oz* possa assumir um outro sentido para elas, ainda que através de alguma outra história, outro filme ou, por que não, outra pesquisa?

Mesmo assim, não resisti e no momento da devolução de uma primeira sistematização dos dados às crianças italianas, lancei tal questão para conhecer suas análises em relação a uma opinião divergente e inclusive para ver até que ponto sustentariam suas idéias iniciais. Falei da interpretação de uma pessoa que havia entendido a mensagem de um outro jeito e que tinha chamado a minha atenção: ela argumentava que a aventura de Dorothy só tinha sido possível por que ela havia fugido de casa. Então perguntei às crianças o que elas achavam disso. Qual não foi minha surpresa quando as crianças falaram “*Mas era só um sonho...*”, “*É verdade, ela encontrou os amigos através do sonho*”. E nesse momento me dei conta de que no filme, ao contrário do livro, não existia tal possibilidade. Então recoloquei a questão, perguntando como seria se ela tivesse saído de casa, mesmo que fosse só no sonho.

**Hicham:** *Se sair de casa fica sem família, ou pode sair com ela.*

**Laura:** *É, mas se sair pode virar outra aventura.*

**Valentina:** *Esta é outra hipótese, porém a felicidade se encontra em casa. Pode ter outra aventura saindo.*

**Giulia:** *Mas fazer uma experiência só também é prazeroso para descobrir coisas novas. Depende o lugar.*

**Giada:** *É melhor fora de casa.*

**Sofia:** *É justo estar um pouco fora de casa, para não sentir que ela é uma prisão.*

**Chiara:** *É justo sair, se não saísse, ela não aprenderia*<sup>53</sup>.

Várias crianças concordaram com a outra possibilidade de interpretação, de que “pensando bem” Dorothy só fez tudo isso porque teve coragem de sair, ainda que fosse só em sonho. Outras crianças acharam que dependia da situação. Disseram que os filmes deveriam trazer essas possibilidades de enfrentamento, pois “às vezes os filmes cansam e são feios porque são sempre os mesmos, sempre acabam bem...” (Martina, 9, SSCCB). Ao referir-se à previsibilidade das histórias, a menina parece indicar a percepção da recorrência das estruturas narrativas que referimos no capítulo anterior. Fica clara a importância da mediação para quebrar um pouco a linearidade interpretativa; ainda que o filme siga uma estrutura-

---

<sup>53</sup> DC, 19/05/05, SSCCB, Treviglio.

padrão, problematizá-la pode amenizar a mesmice a que Martina se referiu, além de enriquecer o processo de significação. Essa possibilidade de inversão do olhar e estranhamento já tinha aparecido noutras situações da pesquisa, como a declaração da menina que disse gostar “*de filme que não acontece nada*”<sup>54</sup>.

No entanto, a inversão de olhar ou a compreensão criativa envolve a questão do **pensamento divergente**. Por mais que me encante pela possibilidade de transgressão e pelo potencial transformador que ela carrega, sei que a educação trabalha com o consenso, e que em algumas situações produzir o pensamento divergente pode significar não ser capaz de assegurar um mínimo necessário do que se quer construir. Ou seja, pode resultar em uma incapacidade de compreensão de um sentido primeiro da mensagem, dificultando até mesmo a comunicação. Como equilibrar esses dois lados? Como assegurar esse mínimo de consenso que a educação, como socialização de conhecimentos, deve possibilitar? Como garantir uma apropriação que também seja produção da cultura a partir da interpretação “em si” para configurar a compreensão criativa “para si”?

Certeau trabalha com tal possibilidade de criação nas artes do fazer a partir dos produtos midiáticos e/ou simbólicos, cujos usos previstos se pode rejeitar, modificar e subverter<sup>55</sup>. Para Thompson, o significado de uma mensagem deve ser considerado um fenômeno complexo em constante transformação, pois é continuamente renovado no processo de recepção, interpretação e reinterpretação<sup>56</sup>. O significado depende assim, tanto da capacidade que a pessoa tem e usa para interpretar como da possibilidade de discuti-lo. Ele destaca os limites deste processo, lembrando que uma mensagem não pode assumir *qualquer* significado, e que para interpretá-la é preciso possuir um conhecimento mínimo das convenções a partir das quais a mensagem foi produzida. E embora esses limites sejam amplos, permitem que a interpretação varie de pessoa a pessoa e de um contexto histórico-social a outro.

Sendo o filme uma obra aberta, ele propicia tudo isso, e o desafio está em fazer as leituras que pedem as diferentes situações, as sínteses entre consenso e resistência, ousadia e precaução, familiaridade e estranhamento.

Enfim, na análise das falas das crianças existe uma evidência interessante de que para muitas delas a mensagem do filme seria a **busca da felicidade dentro de si ou em qualquer**

---

<sup>54</sup> Referia-se ao filme *Ser e Estar* de Nicolas Philibert, França, 2002, na II Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis.

<sup>55</sup> Certeau, 1994, p.39.

<sup>56</sup> Thompson, 1998, p.65.

**lugar, e a importância da solidariedade e da amizade.** Chamou a atenção que em cada contexto uma criança mencionou explicitamente a questão da diversidade e da aparência. Um menino brasileiro do grupo extra disse que “*Não faz diferença ter amigos que não são iguais aos outros*” (Raí, 8) e um italiano que “*aprendeu a fazer amigos com todos e também com os feios*” (Walter, 9, SSCCB).

A referência à **coragem** é outro dado importante em relação à mensagem do filme. De uma certa forma essa virtude tão destacada pelas crianças também contradiz um pouco a mensagem óbvia de que não se deve fugir de casa ou de que a casa é o melhor lugar do mundo, pois sem coragem Dorothy não teria ido a Oz, ainda que no filme isso tenha sido um sonho. Se a coragem aparece como aprendizado, ainda assim ela é, junto com o arquétipo do “desejo de partir”, o elemento que permite a busca, pois foi o desencanto de Dorothy com a vida que levava que lhe deu a coragem de sair em busca de aventuras em outro lugar <sup>57</sup>.

Quando as crianças destacam que **não existe lugar sem infelicidade**, a seus olhos a vida está longe de ser um mar de rosas. As crianças convivem com as dificuldades dia a dia, vendo ou vivendo a injustiça, a violência, as guerras, a fome, o preconceito, a destruição do meio ambiente, a banalização da vida, e tantas outras tragédias humanas. Na “herança” que estamos deixando para elas, onde colocar a esperança de que o mundo possa ser diferente? Como lidar com a desesperança das crianças para que não tenhamos que seguir Peter Pan, que ao ouvir os planos dos pais em relação a seu futuro decidiu não crescer? Que Terra do Nunca estamos promovendo com a falta de perspectivas? Por mais maravilhosa que seja essa terra, por mais montanhas encantadas, mares perdidos, universos a desbravar, mistérios a desvendar, tesouros por encontrar, sonhos e cores além do arco-íris a atravessar, como evitar a implacabilidade do “nada” de uma história sem fim?

Já que não se pode privar as crianças de conhecer as agruras do mundo, elas precisam aprender a lidar com ele, ao mesmo tempo que devem ter o direito de sonhar e o espaço para elaborar simbolicamente os desafios do real. Algumas histórias, alguns tipos de filmes e algumas mediações culturais favorecem isso.

Uma outra pérola sobre a compreensão da mensagem diz respeito à noção de felicidade: um menino brasileiro do grupo extra, definindo o cinema, disse “*é um lugar que te*

---

<sup>57</sup>Embora a relação entre coragem e as outras virtudes seja na maioria das vezes vista em sua positividade pelas crianças, o seu contrário, o medo ou a falta de coragem, nem sempre é/será necessariamente algo ruim. Afinal, para além do medo-coragem, por vezes o excesso de um ou de outro provocou muitas tragédias na história da humanidade. Como o mágico diz ao Leão na parte final do filme, *Você é vítima de um pensamento desorganizado. Sofre com a triste ilusão de que não tem coragem só porque acaba fugindo do perigo. Confunde coragem com sabedoria.*

*levam ou que levam as pessoas quando não estão muito animadas para se animar, mas nem sempre adianta muito”* (Raí, 8). Umberto Eco discute o quanto os afetos determinam o caráter da experiência, lembrando que quem já assistiu a uma comédia num momento de tristeza sabe que em tal circunstância dificilmente se divertirá com ela e mesmo que a reveja mais tarde, ainda assim lembrará da tristeza que sentiu na primeira vez<sup>58</sup>. O “espectador empírico” estaria, assim, lendo o filme de maneira diferente daquela que o diretor imaginava.

Em um processo de compreensão criativa, o espectador em geral, e no caso a criança, estabelece uma espécie de **diálogo com o filme** que também pode ser mediado pelo diálogo e pelo olhar do outro. Na pesquisa de campo observei muitas situações em que os olhares e as interpretações de algumas crianças inspiravam e lembravam as falas de outras, numa interação entre elas que revelava a interação delas com o filme, num processo que Bakhtin elucidaria bem. A apropriação das formas simbólicas vai além do contexto inicial da recepção e pode ser ressignificada quando as pessoas discutem um tema, elaboram suas impressões de modo discursivo e as compartilham com os outros, num processo de narração e (re)interpretação que envolve também as experiências de cada um. Assim, as crianças dialogavam com o filme, com os outros sobre o filme, e com os outros a partir do filme. Nesses momentos ficava claro o quanto, em situação coletiva, os limites entre as fronteiras da réplica, da tréplica e da alternância dos falantes nem sempre são tão estabelecidos assim.

Na empolgação e na espontaneidade das crianças nas entrevistas, nem sempre elas pensavam na recepção do filme pelo outro enquanto falavam. Isso reafirma que, se o diálogo é uma forma de interação, a qualidade variável de tal interação, por sua vez, determina as possibilidades e os rumos do próprio diálogo.

**Maira:** *Eu gostei quando Dorothy jogou água na bruxa e ela derreteu.*

**Raí:** *Eu gostei da casa voando e também quando a bruxa derreteu. Só não entendi de onde ela tirou a água, que era pra cair no espantalho que estava pegando fogo e que estava na frente da bruxa*<sup>59</sup>.

Se a compreensão não é apenas tradução, ela não se limita a buscar entender o texto como o compreendia o próprio autor. Uma compreensão criadora dá continuidade ao ato criador, o que pode ser observado nas múltiplas compreensões das crianças em relação aos filmes. Seus diferentes modos de ver, seus estranhamentos e enviesamentos de olhar confirmaram essa co-criatividade em diversas situações da pesquisa de campo:

**Karim:** *Me deu vontade de chorar quando Dorothy escapou de casa.*

---

<sup>58</sup> Eco, 1994, p.15.

<sup>59</sup> Diário de Campo, 15/07/04.

Outros meninos corrigiram o jeito como ele falou Dorothy.

**Karim:** *É, quando a sua tia estava para morrer.*

**Cláudio:** *Como morrer? Que morrer o quê?*

**Simone:** *Mas não era assim, ela não estava pra morrer, a Dorothy pensava e imaginava, mas não era verdade.*

**Karim:** *Não? E aquela hora que ela viu a tia na bola de cristal?*

**Cláudio:** *Mas não era verdade, porque ela só estava preocupada.*

**Karim:** *Bom, eu achei que a tia estava pra morrer<sup>60</sup>.*

**William:** *O Homem de Lata queria um coração.*

**Gabriel:** *Mas só que ele já tinha.*

**Darlen:** *Ele não sabia amar.*

**William:** *E o ... como é mesmo... o Espantalho, queria um cérebro.*

**Gabriel:** *Mas só que ele já tinha.*

**Ion:** *É, porque como é que ele ia se lembrar?*

**Gabriel:** *Ele teve um monte de idéia, mas não sabia que tinha cérebro.*

**Douglas:** *Ele já pensava mas não sabia que pensava.*

**P:** *Então vocês acham que ele já tinha cérebro ou foi tendo o cérebro na aventura, durante a viagem?*

**Gabriel:** *Porque quando a menina tava passando, ele já disse “pra lá” (e gesticulou com os braços apontando conforme o espantalho fizera no filme).*

**Douglas:** *Daí eles foram pro oeste<sup>61</sup>.*

Essas interpretações tão óbvias das crianças podem ser contrastadas com outro depoimento de um menino do grupo extra, que diz: “*O que eu mais gostei no filme foi que eles conseguiram chegar em Oz mesmo sem ter coração, cérebro e coragem. Só com uma que tinha bastante, Dorothy*” (Raí, 8). Ou seja, isso revela um pouco da multiplicidade possível nas interpretações das crianças a partir de um filme-tema. O que pode ser óbvio para alguns não é para outros. Isso reforça a importância do cuidado que se deve ter para que nossa interpretação prévia não impeça que outras possibilidades interpretativas sejam expressas, ainda que posteriormente problematizadas.

<sup>60</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

<sup>61</sup> DC, 12/08/04, EBVM, Itacorubi.

### Aprendizagens a partir do filme

A relação “ensino-aprendizagem” no cinema é bastante peculiar, em razão do caráter informal em que podem ocorrer certas aprendizagens. A interação entre o cinema e o telespectador é mediada por uma série de fatores cujas intencionalidades são diversas e indiretas, já que na maioria das vezes as pessoas não vão ao cinema para aprender. No entanto, no contexto formativo desta pesquisa, através das perguntas “Você acha que os filmes ensinam?” e “O que foi possível aprender com esse filme?” foi possível perceber que a aprendizagem espontânea e por vezes inconsciente que ocorre é redimensionada quando a criança reflete e fala sobre ela. As crianças revelam possibilidades alternativas de compreensão, interpretação e apropriação, ainda que bastante próximas da mensagem do filme.

Você acha que os filmes ensinam? O quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Sim 57% Amizade, solidariedade e coragem 30% Coisas boas e ruins 20% Aceitar o amigo diferente, que aparência não importa 10% Acreditar em si mesmo 10% Brincadeiras 10% Aprender a ler 10% Que o mocinho é do bem e do mau é ruim 10% Alguns ensinam 25% Não 18%	Sim 48% Amizade, respeito e coragem 34% Ser feliz, amar sem sofrer 20% Não fugir de casa 10% Importância da família 8% Lutar por aquilo que se quer 8% Derrotar o caos para alcançar a paz 8% Informações sobre lugares 6% Inglês 6% Alguns, depende do filme 35% Não 24%

Embora a pergunta se referisse aos filmes em geral, as respostas das crianças pareceram referir-se ao *O Mágico de Oz*, o que é compreensível. Interessante observar que a maioria das crianças se refere aos **ensinamentos em sua positividade** como virtudes e “bons exemplos”, que são descritos através de comportamentos como *amar e ser amado, respeitar, não mentir, não fugir de casa, obedecer, ser bom aluno, pensar no modo de vida e em como tratam as pessoas*. A outra dimensão do ensinamento - a idéia de que os filmes **ensinam “coisas boas e ruins”** - foi contemplada apenas nas respostas de crianças brasileiras, apesar de elas não descreverem o que seriam as “coisas ruins”. Como diz Buckingham, as crianças são positiva e negativamente afetadas pelos filmes, sendo que no plano emocional as duas reações vêm juntas e estão interligadas<sup>62</sup>.

<sup>62</sup>Buckingham, 1996.



Outro dado interessante contemplado nos dois contextos foram as aprendizagens pontuais descritas como “*aprender a ler*” e aprender “*inglês*”. Acredito que a primeira se deve à necessidade de muitas vezes a criança ter de ler a legenda, o que implica uma forma completamente diferente de assistir ao filme. Por sua vez, quando o menino italiano diz que o filme ensina “*inglês*”, provavelmente referia-se às canções, que eram em inglês visto que na Itália os filmes sempre são dublados.

Chamou a atenção o peso do ensinamento aos olhos de uma menina brasileira: “*ensina a ser bom senão as mães morrem*” (Anna Beatriz, 8, EBVM). Pode-se imaginar o que isso representa para uma criança e o quanto fica evidente a importância de se criar espaços de discussão e reflexão sobre as diferentes possibilidades de leituras que o filme traz, inclusive como forma de aliviar um pouco o “peso” por algumas interpretações. Neste sentido, poderíamos fazer um diálogo imaginário e juntar a esse argumento a conversa de crianças do grupo extra em resposta à mesma pergunta:

**Flora:** *Eu aprendi que, por exemplo, eu briguei com meus pais e eu tô muito nervosa com eles, pensando assim “ah, eles não me amam, eles não me amam, tal e tal” e com esse filme eu percebi que mesmo que você brigue com teus pais ou tios, como tava no filme, eles ainda continuam te amando.*

**Sahra:** *E eu aprendi que se ama uma pessoa mesmo quando se está brabo ou não tá prestando atenção em alguém*<sup>63</sup>.

Entre tantas aprendizagens, é interessante observar também como as crianças se apropriam de certos termos presentes em alguns filmes e os incorporam em sua linguagem, como por exemplo quando o menino italiano se refere a “*derrotar o caos para alcançar a paz*” (Filippo, 9, SSCB). O que será o caos na visão do menino? Embora nem sempre as crianças saibam o significado de certos termos, elas depreendem do contexto. Assim, ainda que busquemos no cinema a distração, por vezes esta pode se transformar em aprendizagem e recolhimento, a partir da relação entre o que é passageiro e o que permanece.

Pude perceber alguns indícios dessa relação na pesquisa de campo, tanto na entrevista a partir da pergunta “o que aprenderam com o filme”, quanto a partir das transferências que as crianças faziam do conteúdo visto no filme para sua vida, como se estivessem se apropriando dos sentidos que iam sendo construídos enquanto falavam. O valor desse processo como experiência ainda é cedo para saber, mas como vivência, o filme parece ter provocado “efeitos imediatos”.

---

<sup>63</sup> DC, 08/11/04, GE.

Foi possível aprender alguma coisa com este filme? O quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Ter amigos, contar com eles e não abandoná-los nas dificuldades 20%	Que todos devem ter amigos e que existem pessoas estranhas porém boas 15%
Ajudar quem precisa, amar os outros 17%	Ajudar quem precisa, ser gentil 7%
Acreditar em si 15%	A felicidade está dentro de nós 20%
Respeitar, ser educado, não desobedecer 12%	A felicidade está em qualquer lugar 10%
Não há lugar melhor que nossa casa 10%	Só se é feliz com a família, a nossa casa é a mais linda 30%
Não fugir de casa <sup>64</sup> 10%	Não fugir de casa 10%
Ter coragem/ não ter medo 10%	Que Dorothy foi corajosa 4%
Brincar com os outros 3%	Que passeando se encontra amigos 4%
Nada 3%	

As respostas acima, pela proximidade de temáticas a que remetem, me levam a desconsiderar as fronteiras entre os países e prestar mais atenção no que as une, que é o fato de seus autores serem crianças. Assim, poderíamos aproximar o sentido de algumas respostas e dizer que para cerca de 30% de todas essas crianças, ter amigos e ajudar a quem precisa foi o que mais apareceu. Em segundo lugar, com 20% cada, aparece a idéia de que “não existe melhor lugar que a nossa casa” e de que “a felicidade é algo que está dentro de nós e que precisamos acreditar”. Logo depois, “aprender a ter coragem” e a “não fugir de casa”, com cerca de 15% cada. Ou seja, as aprendizagens a partir de *O Mágico de Oz* identificadas pelas crianças dizem respeito a: 1º A importância de ter amigos; 2º A felicidade está na casa com a família e dentro de nós mesmos; 3º Não se deve fugir de casa; é importante ter coragem.

É obvio que a maioria das crianças respondeu por força das circunstâncias do evento social pesquisa, sendo problemático falar de “aprendizagem” no sentido convencional. Assim, é importante esclarecer que nas perguntas o termo “aprendizagem” não foi utilizado no sentido didático, e sim como apropriação de possíveis conteúdos que o filme permite assimilar, e para explicitar esse ganho às próprias crianças. Assim, ao invés de me deter na análise destes dados estatísticos, vou apenas apresentar algumas situações da entrevista que explicitam melhor certos aprendizados ocorridos.

**P:** *Vocês aprenderam alguma coisa com o filme?*

**Dirlen:** *Ahã, aprendemos a ter coragem, coração...*

**Raquel:** *Respeito.*

**Fabiane:** *Cérebro.*

**Dirlen:** *Mas cérebro a gente já tem, né? (Risos)*

<sup>64</sup> Algumas crianças acrescentaram a esse indicador “e não largar a família”.

**Anna Beatriz:** *Aprendi que é só a gente acreditar que a gente tem isso, que a gente tem o que a gente é. A gente tem mas não sabe enxergar, pra poder melhorar né? Que a gente tem, mas não o necessário*<sup>65</sup>.

**João Gustavo:** *Aprendi que a gente sempre deve ter amigos, a contar com os amigos.*

**João Pedro:** *Que a gente pode...sempre... Ah, a mesma coisa que ele disse, contar com os amigos e nunca abandonar eles em algumas dificuldades, num momento difícil.*

**Lucas:** *Igual à dele assim.*

**Gabriel:** *Eu aprendi nunca largar a família para seguir os amigos.*

**Fabício:** *Sempre ajudar os amigos, todos eles*<sup>66</sup>.

**Nina:** *Eu aprendi que sempre eu tenho o suporte de amigos, um ou outro, e de meus pais. Sempre, uma vez ou outra, quando tá brabo, fazem alguma coisa comigo, porque se eu fizer uma coisa errada é óbvio que ele não vai falar comigo, mas, ao longo do tempo, eu vou assim, me corrigindo*<sup>67</sup>.

Um depoimento que se destacou pela singularidade evidencia a compreensão criativa da criança, a capacidade de inversão do seu olhar sobre o filme como obra aberta: “*Eu aprendi que não precisa ter cérebro pra pensar*” (Felipe, 9). Entre outros significados, essa fala pode sugerir que a criança (e não só ela) pensa com o corpo inteiro, que ela tem inúmeras possibilidades de ver, escutar, compreender e inventar, e que através de sua imaginação é capaz de unir fantasia e realidade. Talvez não tenha sido esse o sentido dado por ele, mas ainda que a criança não tenha a reflexão sobre este pensamento global - e não estou atribuindo ao menino tal reflexão -, é uma possível interpretação criativa a partir de sua fala.

A intenção dessa interpretação é buscar no estranhamento do olhar das crianças a desconstrução de hábitos de ver imagens que se sucedem sem interrupção. Para Jobim e Souza, recuperar a atenção no que pode ser apenas dispersão é “reinventar possibilidades de contar histórias hoje, dar sentido às imagens que se apresentam como pura intermitência, imagens que escapam aos olhos e à razão”<sup>68</sup>.

A conversa a seguir também chamou a atenção:

<sup>65</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

<sup>66</sup> DC, 18/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>67</sup> DC, 08/11/04, Grupo extra.

<sup>68</sup> Jobim e Souza, 2002, p.62.

**P:** *Já que a gente está falando de coragem, eu quero que cada um me conte uma situação em que se sentiu corajoso.*

**Karollyne:** *Ah, tem tantas...*

**Olívia:** *Ah... não lembro...*

**Douglas:** *Uma vez que a mãe ficava falando “não vai na padaria que pode ser atropelado”, daí eu peguei dinheiro e fui. Chegou na hora ela ficou me procurando e eu já tinha voltado da padaria.*

**Mateus:** *Um dia o meu tio, ele foi no mercado pra minha avó, daí ele prendeu o dedão no pedal e eu me senti corajoso pra tirar o dedão, daí ele saiu, daí eu que fui no lugar dele de tênis.*

**Olívia:** *Eu me lembrei. Que quando a Dorothy foi pela rua, é... pela pedra da rua amarela, daí eu senti coragem de ir sozinha pro mercado... (Risinho) Porque antes eu não ia sozinha...<sup>69</sup>*



Ouvir esta frase de Olívia durante a entrevista foi um momento de alegria para mim, iluminado pelo sorriso da menina que, na espontaneidade de sua lembrança, produziu um momento-síntese de minha pesquisa. Era como se eu estivesse buscando há tempo ouvir algo parecido, que de repente a menina disse com todas as letras. Olívia conseguiu transferir sua vivência de assistir ao filme para uma outra situação de sua vida, como aprendizagem e apropriação, como identificação com o personagem e projeção para um desafio de seu cotidiano. É um claro exemplo de recepção ativa, de compreensão criadora e das possibilidades singulares de apropriação fílmica que são sempre contextualizadas<sup>70</sup>.

Se “habitar significa deixar rastros”, como diz Benjamin, habitar uma experiência significaria apropriar-se dela, deixando rastros em nós mesmos. E esses rastros podem ser de diversas naturezas, como a referência a comportamentos, a citação de outros filmes, como mostra o diálogo a seguir, parte da entrevista feita com crianças brasileiras de outro contexto sócio-cultural:

<sup>69</sup> DC, 19/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha. Destaque meu.

<sup>70</sup> É evidente que isso nada tem de muito especial, pois diversas vezes nosso modo de falar, de agir ou mesmo de viver determinada situação existencial decorre de alguma referência cinematográfica. Mas se em muitas situações de nossa vida agimos inspirados em histórias e sugestionados por posturas de personagens de filmes - e eu fico falando como se fosse uma grande descoberta - é porque a meu ver são coisas diferentes. Uma coisa é ouvir adultos referenciando um filme ou mesmo crianças dizendo sobre inspirações de um filme e outra

**P:** *A música do filme, Over the rainbow, fez muito sucesso e ficou muito conhecida no mundo inteiro. Nela, Dorothy se pergunta se existe um lugar onde não existem problemas. Depois a canção diz que “além do arco-íris existe um lugar...” Vocês acham que existe esse lugar, um lugar sem problemas?*

**Felipe:** *No paraíso tem esse lugar.*

**Marcelo:** *Acho que não tem lugares sem problemas. O Sérgio na aula de Filosofia passou um filme A vida em branco-e-preto<sup>71</sup>, que falava de uma vida perfeita, onde tudo era programado, onde sempre iam bem na escola, sempre tiravam 10, viviam bem sem brigas. Tudo maravilhoso. Mas isso também começou a ser problema. O que pode ser bom também pode ser ruim...<sup>72</sup>*

Essa referência ao filme sugere uma forma de apropriação e transferência de aprendizagem e é interessante o menino perceber isso.

Busquei saber como tais ambigüidades entre medo e coragem, razão e sensibilidade, se manifestavam na vivência das crianças. Na maioria das vezes, quando as crianças falam de seus sentimentos, explicitam temas que parecem inerentes à condição humana, como o medo da morte, do perigo, da violência, da separação. Vejamos algumas situações em que as crianças falaram sobre isso.

**P:** *Agora me contem uma vez em que vocês não se sentiram muito corajosos.*

**Caroline:** *Eu não tenho medo de nada.*

**Leonardo:** *Então bota um leão na frente, não tem medo de um leão?*

**Bruna:** *Eu tive medo da minha coelha, minha coelha é braba quando cria, porque tem um monte de filhotinho e não pode mexer nos filhotinho.*

**Guilherme:** *Eu fiquei com medo o dia que um pit-bull mordeu minha perna, e a cachorra da minha mãe é uma rottweiler.*

**Caroline:** *Onde que eu morava tinha uma guria de 5 anos e um pit-bull mordeu a perna dela.*

**Joana:** *Eu tenho medo quando meu pai me bate ... (e deu um riso meio sem graça que se misturava aos risos ambíguos dos amigos).*

**Guilherme:** *O meu pai não pode me bater.*

**Caroline:** *Quando meu pai tava vivo ele brincava comigo mas quando eu aprontava ele me batia. Quando ele tava vivo ele me batia, agora meu padrinho fica brincando comigo e comprando coisas pra mim.*

---

coisa é ouvir a concretude de uma apropriação objetivada numa situação-problema ou num desafio enfrentado por uma menina a partir da lembrança de uma situação vista no filme, como ela narrou.

<sup>71</sup> *A vida em branco-e-preto*, filme de Garry Ross, EUA, 1998.

**P:** *Faz tempo que teu pai morreu?*

**Caroline:** *Sim.*

**P:** *Sente muitas saudades dele?*

**Caroline:** *Ahã, ele tinha 48 anos.*

**Bruna:** *Quando minha avó morreu, fez cinco dias depois a minha tia faleceu e o marido dela teve paralisia já na frente da minha vó e dela também.*

**Caroline:** *Minha bisavó morreu por causa do remédio.*

**Bruna:** *A minha tia não, minha tia Bete morreu por causa do diabete, ela não se cuidava, não tem? E quando eu era pequena, tinha dois anos, minha irmã morreu de meningite e minha mãe ficou em depressão. Até hoje ela tá assim e nem sai da cama, faz sete anos que ela tá em depressão.*

**P:** *E que idade tinha sua irmã?*

**Bruna:** *12 anos<sup>73</sup>.*

**Victor:** *Eu me senti triste quando a mãe do Robinho foi seqüestrada<sup>74</sup>.*

**Felipe:** *Eu também isso e também quando o Chen morreu.*

**Theo:** *Quem era o Chen?*

**Felipe:** *Meu professor de Kung Fu.*

**Leonardo:** *Eu quando fiquei perdido no Angeloni [grande supermercado da cidade]. (Risos)*

**Felipe:** *Quando o Chen morreu e ah... quando eu também fiquei perdido lá em Jurerê.*

**Leonardo:** *Eu conheço tudo lá em Jurerê.*

**Felipe:** *Ah, duvido... Duvido que você conhece tudo naquele lugar que eu me perdi...*

**Micael:** *Eu senti medo quando me perdi no Beto Carrero. Eu tava perto daquele brinquedo novo de água, mas já faz um tempão, e a minha mãe tava perto da montanha russa que é do outro lado. Daí eu chamei um segurança e ele me ajudou<sup>75</sup>.*

O **medo de perder-se** é muito comum nas crianças e em certa medida permite algumas aproximações com o filme, já que para algumas crianças Dorothy estava perdida, pois não conseguia voltar para casa.

O **medo da morte** também apareceu nas conversas:

**P:** *E uma situação em que vocês se sentiram muito sensíveis.*

<sup>72</sup> DC, 04/07/04.

<sup>73</sup> DC, EBVM, 12/08/04.

<sup>74</sup> Quando a entrevista foi feita fazia pouco tempo que a mãe do jogador de futebol Robinho havia sido seqüestrada e este fato foi intensamente noticiado pelas mídias.

<sup>75</sup> DC, 08/11/04.

**Sofia:** *Ehhh, Madona...*

**Chiara:** *Quando morreu o papa.*

**Sofia:** *Ohhh!*

**Chiara:** *Isso também me entristeceu muito. Mas outra vez foi quando Sofia começou a chorar porque não conseguia dizer uma coisa sobre a morte... porque tinha morrido sua nona.*

**Sofia:** *É verdade.*

**Chiara:** *E toda classe começou a chorar.*

**Brigitte:** *Porque recordamos de coisas, tristes.*

**Elisa:** *Porque ela devia dizer uma coisa sobre a morte e não lhe vinha nada.*

**P:** *Mas o que ela devia dizer?*

**Elisa:** *Era uma história, tinha um homem-cavalo, um minotauro que estava ferido só que ele era imortal e por isso...*

**Chiara:** *...não podia morrer.*

**Elisa:** *E então um homem lhe disse “olha eu posso te ajudar se você me passar o seu dom imortal e tu morres e não sofres mais”. E ela não podia contar isso porque lhe vinha à mente quando sua nona tinha morrido.*

**Chiara:** *Ela começou a chorar.*

**Elisa:** *E eu não queria chorar, então ria, como se sentisse vergonha de chorar na escola, entendeu? Não é que eu ria da situação da morte ... ria para não chorar.*

**Débora:** *Quando morreu meu cachorro, eu chorei de manhã à noite.*

**Brigitte:** *Quando morreu minha nona e queria vê-la e não podia, queria ir ao funeral e não podia... Meu pai tinha prometido que eu iria junto com meus irmãos, mas depois tinha que ir à escola e não me deixou ir.*

**Elisa:** *Eu, quando morreu meu cachorrinho, que se chamava Pongo... eu era pequena e uma vez meu pai abriu o portão e ele escapou e um carro o atropelou.*

**Sofia:** *Quero dizer que quando minha nona morreu, eu não a via nunca, porque ela não vinha aqui na Itália, ela morava na Sicília.*

**Chiara:** *Mas Sicília não é Itália?*

**Brigitte:** *Lombardia.*

**Sofia:** *Quis dizer a Treviglio, e não a via quase nunca, só quando ia à Sicília e quando ela morreu fiquei muito mal<sup>76</sup>.*

---

<sup>76</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

Durante a entrevista em que as crianças falavam sobre medo e coragem, a menina disse *“eu, sinto ainda neste momento um sentimento de medo, porque tenho medo que meus nonos morram, minha nona tem 68 anos e ela caiu e machucou o fêmur, meu nono tem 74 anos porém, quebrou, não lembro bem o que nas costas e agora usa um colete e vendo eles assim mal, tenho medo que possam morrer”* (Laura, 9, SSCCB). Fiquei em dúvida sobre minha postura de pesquisadora nesse momento. Embora não estivesse certa de que era esse o meu papel, talvez fosse o caso de dizer alguma palavra para relativizar o medo já que as crianças ficaram me olhando como se esperassem um certo consolo. No contexto brasileiro, em algumas situações similares até foi possível ter outro tipo de envolvimento fazendo algumas perguntas no sentido da criança falar mais a respeito. Mas também não estou segura de que essa tenha sido a melhor postura em situação de pesquisa.

O **medo da violência** também apareceu, ligado ao cotidiano de vida de grande parte das crianças:

**P:** *Já que a gente está falando disso, eu quero que cada um me conte uma vez que se sentiu corajoso e uma vez em que sentiu medo.*

**Felipe:** *O dia que eu tive medo por causa que eu tava na minha avó. Veio um cara e ficou atirando no outro, aí nós saímos correndo pra não, pra não pegar uma bala perdida. Me senti corajoso quando eu pulei de uma rampa de bicicleta.*

**Tharlen:** *Ah eu sei um negócio. Um dia que meus dois tios brigaram, mas não de porrada, só de discutir, daí a outra minha tia deixou a menininha lá com meu irmão, que tinha que ir lá no campinho. Daí ele me mandou eu ir lá<sup>77</sup>.*

**João Pedro:** *Eu senti medo foi quando o ladrão pulou, assim, da janela em cima do meu tio e quase deu na cabeça dele com o DVD que tava lá e que era da minha mãe. Isso era quando eu estudava lá na outra escola, lá de Capoeiras, numa escola particular, que eu não gostava. Daí o ladrão chegou e jogou o DVD no chão, chegou, tirou a faca e deu aqui ó (mostrando o pescoço) no meu tio<sup>78</sup>.*

Indicar o que significaria para as crianças “ser corajoso, inteligente, sensível *hoje*” também pode ser considerado como uma forma de apropriação, mais do que uma relação intelectual da vida com a arte.

<sup>77</sup> DC, 12/08/04, EBVM, Itacorubi.

<sup>78</sup> DC, 18/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.



**P:** *Vocês já viveram alguma situação parecida com essa do filme, em que o Leão, o Espantalho e o Homem de Lata possuíam coragem, inteligência e sensibilidade, mas não sabiam que possuíam? Ou seja, de ter ou sentir uma coisa e não saber?*

**Sofia:** *Eu sim, quando minha nona morreu pensava que não tinha mais felicidade dentro de mim e ao invés a reencontrei dentro de mim e sou muito feliz por isto. Porque minha nona praticamente me criou e por isso quando ela morreu pensava que não seria mais capaz de brincar, não queria nem mesmo festejar meu aniversário. Acabei fazendo porque minha mãe me convenceu, mas eu não queria.*

**Gabrielle:** *Porém tu sabias que tinhas felicidade dentro de ti, tu sabias?*

**Sofia:** *Não.*

**Gabrielle:** *Mas se tu não sabias que tinhas essa felicidade dentro de ti, como fez?*

**Sofia:** *Porque tinha o aniversário. Lembra, Valentina?*

**Valentina:** *Eu também, quando meus pais se separaram, há mais de 5 anos, mais ou menos, eu pensava que a vida era “soltanto sofferenza”, somente sofrimento, tudo. Carregava um grande peso sobre minhas costas, e tinha medo de não poder, de não conseguir segurar. Depois, porém, cheguei à escola, encontrei amigos e, entre aspas, “aceitei” estas coisas porque “ormai era cosi e non potevo far niente”, enfim, daqui pra frente seria assim e não poderia fazer nada... Agora estou melhor e “mi ritengo anche una bambina fortunata, e per questo sono felice”, me considero também uma menina com sorte, e por isto sou feliz.*

**Gabrielle:** *Eu, nunca me aconteceu isso, sempre fui feliz com minha família...*

**Pietro:** *Eu também.*

**Sara:** *Eu fiquei muito triste quando morreu o gato de minha nona que eu tanto gostava, porque praticamente quando eu chegava ele se metia nas minhas pernas... porque eu sou muito afeiçãoada aos gatos...*

Uma das crianças, invertendo os papéis, me perguntou: “E você?”

**P:** *Eu também, quando vim para Itália estudar pensava que não conseguiria ficar tanto tempo longe da minha família e “invece” estou conseguindo e me surpreendendo.*

**Sofia:** *Mas há quantos anos está na Itália?*

**P:** *4 meses...*

**Sofia:** *Mas fala bem, porém...*<sup>79</sup>

Que gentileza!

Perguntei-lhes então sobre alguma situação em que tinham sentido coragem ou medo.

---

<sup>79</sup> DC,20/04/05, SSCCB, Treviglio.

**Valentina:** *Eu, como tinha, de qualquer forma, uma bela família onde me protegiam, assim, quando os meus pais se separaram, repito de novo, “ho dovuto un po’ vivere da sola” eu tive que viver um pouco sozinha, me “jogar a vida”, mesmo tendo somente 6 anos e meio. Esta, segundo eu penso, foi uma situação de coragem, mas primeiramente também de temor, de muito medo... E depois. Depois, bem, depois fiquei feliz porque agora estou muito orgulhosa de tudo que eu enfrentei...*

**Sofia:** *Quando o Papa estava para morrer eu tive um pouco de medo porque eu me sentia muito perto (dele) e porque ele é polaco como eu, e sobretudo porque ele foi um papa fantástico. Depois, de noite, tantas vezes senti medo de que, antes de ser eleito esse novo papa, tinha medo que satanás pudesse triunfar sobre todo o mundo<sup>80</sup>.*

(Risos das outras crianças)

**P:** *Mas o que temia que acontecesse?*

**Sofia:** *Pensava que o mundo começaria a fazer a guerra.*

(Risos de novo e até Sofia começou a rir)

**P:** *Mas do que estão rindo?*

**Valentina:** *É que ela errou o verbo... (Risos)*

**Gabrielle:** *Ela disse “cominçó” e seria “comincia”, começa.*

**Valentina:** *Ou “comincerebbe”, começaria (Risos)<sup>81</sup>.*

É interessante observar como tantas vezes as crianças riem “de nervoso” diante de confissões inquietantes. Mas esse último riso faz pensar em quantas vezes interpretamos mal o que as crianças estão dizendo porque não conhecemos bem os códigos das linguagens com que elas operam, mesmo que em nossa própria língua. Além disso, quantas vezes supomos que certa atitude tenha a ver com algo que falamos quando na verdade pode ter sido por uma coisa completamente diferente. Daí, portanto, a necessidade de relativizar nossos olhares e conclusões, pois são subjetividades cuja compreensão integral necessariamente nos escapa.

### **Inspirações: o que o filme provoca**

A cultura cinematográfica está imersa na cultura geral a que a criança pertence. Os meninos e as meninas, assim, valem-se do repertório de imagens disponível para fazer apropriações e ter inspirações. Pude perceber isso tanto no questionário como na entrevista.

<sup>80</sup> Devo registrar que a entrevista foi realizada cerca de 20 dias após a morte do Papa e isso ainda estava muito forte para as crianças, que vez por outra referenciavam o fato.

<sup>81</sup> DC, 20/04/05, SSCCB, Treviglio.

Se uma pessoa assistir um filme sobre coragem, você acha que ela fica corajosa? Se assistir um filme sobre violência você acha que a pessoa fica violenta?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Não 42%	Não 44%
Sim, 34%	Depende do filme e da pessoa 24%
Às vezes 14%	Sim 14%
Corajoso sim, violento não 10%	Corajoso sim, violento não 13%
	Corajoso não, violento sim 5%

Talvez o maior número de “sim” no contexto brasileiro e de “depende” no contexto italiano possa estar relacionado à maior experiência destas crianças com a educação para as mídias. Para tentar burlar um pouco a obviedade das “respostas esperadas” e a utilitarização do raciocínio, as crianças do contexto italiano acrescentaram um novo elemento: “violento sim e corajoso não”. Vejamos outra forma de perguntar a esse respeito na entrevista.

Quando assistem a um filme, o que lhes dá vontade de fazer?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Brincar/fazer a mesma coisa do filme, estar no filme 55%	Estar no lugar do personagem, fazer o que eles fazem, ser protagonista ou antagonista 56%
Depende do filme: rir, chorar, cantar, lutar, brigar, beijar, ser grande 15%	Depende do filme: rir, chorar, sentir medo, lutar 15%
Escrever uma história 6%	Ser ator 7%
Desenhar 6%	Desenhar 7%
Ajudar o personagem 6%	Ajudar o personagem 3%
Comer pipoca, tomar sorvete 6%	Imitar/comprar roupa igual 6%
Dormir 3%	Adormecer e sonhar ser o protagonista 3%
Contar para quem não assistiu 3%	Aprender a moral do filme 3%

Mais uma vez, parece que o contexto cultural não chega a fazer tanta diferença em relação ao que o filme inspira. Talvez esta diferença esteja mais na forma de as crianças expressarem, detalharem as atividades ou particularizarem alguma situação. Como exemplo, em determinada situação, enquanto as crianças brasileiras falam “*ajudar a fazer o que o carinho está fazendo*”, as italianas falam “*ajudar o personagem*”, ou seja, demonstram um maior domínio a respeito dos próprios termos da linguagem cinematográfica, como já comentei antes. Isso se observa também no maior vocabulário em suas referências a *protagonista*, *antagonista*, enquanto as crianças brasileiras dizem *mocinho*, *carinha*, *bandido*.

Neste sentido, chama a atenção que, diante das inspirações que o filme provoca, muitas crianças brasileiras tenham se referido à *vontade de brincar* ou *brincar do que assistiram*, enquanto que as crianças italianas se referiram mais a *estar no lugar*, *viver/fazer o que assistiram* sem ter aparecido o termo “brincar”. Será que não é um termo muito usado, ou que se refere mais a crianças pequenas? Pois parece estar claro que, pelas respostas dadas,

elas evidentemente brincam com aquilo que assistiram. Assim, é provável que a diferença seja causada tanto pela diferença do idioma quanto da cultura. Por outro lado, seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse das diversas narrativas fílmicas ou televisivas e das inúmeras imagens da cultura lúdica ou mesmo do mundo do consumo que fornecem linguagens, formas e conteúdos às brincadeiras de crianças.

Chama a atenção também o caráter de produção cultural de certas inspirações, como escrever uma história e desenhar. E não deixa de ser interessante o ponto de vista que algumas crianças têm sobre a dimensão da aprendizagem, como a menina brasileira: *“Para mim dá vontade de prestar bastante atenção e depois passar para quem não assistiu, pras pessoas também aprenderem o que a gente aprendeu* (Bruna, 9, EBBP), ou como a menina italiana: *“Eu gosto de aprender aquilo que tem no filme e com os protagonistas, porque nos filmes quase sempre tem uma moral e eu quero me dar conta disso, porque também quero aprender a fazer isso”* (Valentina,10, SSCCB).

Parece também que as crianças italianas explicitaram mais o quanto é relativa a inspiração que o filme provoca, que *“depende do filme”*. Isto também foi percebido por um menino brasileiro de outro contexto sócio-cultural, que disse *“Depende do filme. Às vezes dá vontade de brincar daquilo que tem no filme, só que às vezes não dá vontade. Se o filme for legal sim, mas se o filme for chato eu tentaria pensar noutra coisa”* (Theo F,9). Reflexão semelhante aparece no comentário das crianças italianas:

**Cláudio:** *Quando eu assisto aos filmes dá vontade de ser ator e também desenhar o lugar onde fizeram o filme.*

**P:** *Em todos os filmes que assiste te dá esta vontade?*

**Cláudio:** *Sim.*

**Karim:** *Eu, dá vontade de ser, estar num país livre como de Oz.*

**Andrea:** *Ser ator, diretor e desenhar os personagens da história.*

**Walter :** *Quando vejo um lugar de fantasia, “vorrei essere lì” gostaria de estar ali.*

**Juntos:** *É verdade, eu também.*

**Simone:** *Quando vejo um filme que eu gosto, gostaria de ser eu a estar lá naquele lugar.*

**Martina:** *Depende dos personagens que existem nos filmes...*

**Elsa:** *Se o filme é bonito e simpático. Quando vemos um filme que gostamos, dá vontade de ser o personagem.*

**Mateo:** *Mas algumas vezes não, não dá vontade, porque, se é um filme triste não..., daí algumas vezes dá vontade de chorar.*

**P:** *Vocês já assistiram algum filme que deu vontade de chorar?*

**Elsa:** *Sim, “L’a gbianella e il gatto”.*

**P:** *E filmes de luta?*

**Martina:** *Filmes de luta não, são violentos.*

**Anita:** *Depende do filme, eu assisto, mas se vejo que é tão, tão violento desligo a televisão e se é mais leve assisto.*

**Mateo:** *Tipo de horror.*

**Anita:** *Depende também dos personagens.*

**P:** *E filmes românticos?*

**Mateo:** *Eu não assisto. (Risos das meninas)*

**Martina:** *Não é que assista sempre, mas isso, as cenas de amor, acontecem em todos os filmes...*<sup>82</sup>

Quando me refiro à sofisticação de algumas análises das crianças o faço também motivada por comentários como esse de Martina, que na espontaneidade de seu raciocínio exemplifica algo muito trabalhado nas teorias do cinema: ela relativiza a classificação dos filmes por gêneros, dizendo que cenas de amor aparecem em qualquer filme.

Outra coisa interessante é que algumas crianças brasileiras parecem argumentar como se justificassem em seu favor, quando percebem que outra resposta é mais ou menos esperada pela pesquisadora.

**P:** *Se a pessoa assistir um filme sobre coragem, você acha que ela fica corajosa? Se assistir um filme sobre violência, você acha que a pessoa fica violenta?*

**Felipe:** *Se eu assisto um filme, depois eu brinco inventando. Vi “A múmia”, mas brinco inventando que vou num navio como eles foram e invento outras coisas também.*

**Marcelo:** *Não é só por causa do filme que vai mudar a vida, mas pode incentivar a pessoa a fazer alguma coisa. Se vê um filme de guerra, brinca de guerra. Filme de futebol, vai querer jogar bola. Filme de bichos, vai brincar de bicho. A violência às vezes pode incentivar a pessoa a cometer ato violento. Incentiva. É como comer chocolate, se vê alguém comendo, não dá vontade?*<sup>83</sup>

Esse argumento do menino brasileiro do grupo extra é muito semelhante ao de uma menina italiana: “Não propriamente, talvez influencie um pouquinho mas não tanto assim a ponto de tornar corajoso ou violento para sempre só depois de ter visto um filme. Para

---

<sup>82</sup> DC, SSCCB, 20/04/05.

<sup>83</sup> DC, 04/07/04.

*mudar uma pessoa, precisa uma lição da vida e não um simples filme*” (Valentina,10, SSCCB).

A interpretação de Marcelo e Valentina tanto pode ser entendida na relativização de suas possibilidades de apropriação como justamente o contrário. As pessoas se apropriam da “mensagem” de um filme também ao incorporá-la a seu cotidiano, sem modificá-lo. E a apropriação também pode se referir às marcas que os filmes deixam, ainda que por sua ausência. Mostrando o quanto esse processo não é simples, que as crianças não absorvem tudo o que vêem, outra menina italiana relativiza a apropriação: *“não, eu vi um filme de coragem e continuei a pensar mas não me tornei corajosa”* (Nina,9, SSCCB).

Como os depoimentos de Marcelo e Valentina levam a entender, é claro que *“não basta um filme para mudar nossa vida”*, inclusive porque o processo de significação é complexo e na maioria das vezes não imediato. No entanto, tal processo pode ser facilitado quando se criam condições para a ocorrência sucessiva de situações significativas, através de repetições, do confronto com outros pontos de vista, temas e narrativas que propiciem a partilha de vivências e experiências. Assim, vão-se desenvolvendo saberes, competências e posturas que favorecem a experiência de apropriação significativa.

Curiosamente, a metáfora do chocolate também foi usada por outra criança, uma menina italiana, respondendo sobre o que é o cinema: *“O cinema é como um chocolate, não posso fazer de menos”* (Martina, 9, SSCCB).

São certamente muitos os sabores (em sentido figurado) a que as crianças associam os filmes:

**P:** *E quando vocês assistem a um filme, o que dá vontade de fazer depois?*

**Maira:** *Quando ela canta, dá vontade de cantar também, né?*

**Felipe:** *Quando eu assisto Jackie Chan dá vontade de lutar também.*

**Bruno:** *Eu queria ser que nem o Harry Potter, daí desaparecia e voltava no tempo.*

**Tharlen:** *Por exemplo, eu assisto um filme de noite daí depois eu durmo e eu sonho com aquele filme. Ah eu queria estar lá no lugar deles...*

**Maira:** *Tem filmes que eu assisto que me dá um negócio dentro... (apontando o coração)*

**Tharlen:** *Só que eu não choro, né?*

**Maira:** *Mas às vezes dá vontade de chorar. Novela também, parece que é de verdade, né?<sup>84</sup>.*

**P:** *Quando vocês assistem um filme, o que dá vontade de fazer?*

---

<sup>84</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

**Tainá:** *Comer pipoca. (Risos)*

**Augusto:** *De fazer a mesma coisa que acontece no filme. (Risos)*

**P:** *Com qualquer tipo de filme? Mesmo nos filmes de luta?*

**Bruna:** *Não, eu não assisto esses filmes porque minha mãe não deixa, diz que ainda é capaz de a gente fazer a mesma coisa que tá no filme, né? Então eu já não gosto de ver.*

**Thais:** *Eu não vejo esses filmes porque eu não gosto de filmes de luta.*

**Augusto:** *Eu pego o meu cachorro e dou-lhe um monte nos corno... (Risos)*

**Thais:** *Ai que maldade...<sup>85</sup>*

**Caroline:** *Eu, tem um filme que me dá vontade de chorar quando tem crianças que eles deixam lá assim, e morre... dá vontade de chorar.*

**D:** *Me deu vontade de chorar no Titanic.*

**R:** *É, no Titanic.*

**Outras:** *Eu também, é, eu também...*

**P:** *E quando vocês assistem filmes com cenas de amor, dá vontade de... (Sem esperar eu acabar a frase)*

**D:** *De sexo?*

**P:** *De namorar? (Risos)*

**F, A e R:** *Eu não.*

**C:** *Eu também não.*

**A:** *Só a D.*

**D:** *Eu sim... tu também gostas, já sabes até beijar...*

**Juntas:** *Eu não.*

**C:** *Eu fico só imaginando<sup>86</sup>.*

Explicitando às crianças que *O mágico de Oz* inspirou Rushdie a ser escritor, perguntei em que este filme particularmente as inspirou:

<sup>85</sup> DC, 18/08/04, EBBP, Ribeirão da Ilha.

<sup>86</sup> DC, 12/08/04, EBVMS, Itacorubi.

Este filme te deixou com vontade de fazer alguma coisa? O quê?

Crianças que participaram da pesquisa no Brasil	Crianças que participaram da pesquisa na Itália
Sim 97%	Sim 62%
Desenhar 46%	Desenhar 25%
Brincar 30%	Fazer uma aventura, buscar a felicidade, ser feliz consigo mesmo 11%
Escrever uma história 14%	Escrever uma história 6%
Contar para os outros 6%	Fazer um filme 8%
	Fazer um teatro com a classe 6%
Tudo 4%	Ser ator/atriz 14%
	Adormecer e sonhar, imaginar-se no lugar dos personagens 14%
	Fazer novas amizades, ajudar as pessoas 10%
	Ler o livro 6%
Não 3%	Nada 38%

Nessa inspiração provocada pelo filme *O Mágico de Oz*, é interessante observar que entre as crianças brasileiras apenas um menino disse que não sentiu vontade de fazer nada, e mais uma vez penso que isso se deve à empolgação que o ineditismo do cinema provocou na maioria das crianças. As vontades expressas dizem mais respeito ao que poderíamos chamar de “inspiração produtiva” ou “utilitária”, típica do contexto escolar. Talvez isso decorra de situações em que as crianças tiveram que realizar tarefas depois de assistir a um filme e que incorporaram ao ato de assistir filmes mediado pelo contexto escolar. Mesmo a ida à Mostra de Cinema foi mediada pela escola, daí tal relação. Talvez o resultado fosse diferente se elas assistissem ao filme em casa ou mesmo no cinema sem a presença da escola. Diante disso, não é indiferente que a atividade que o filme mais lhes inspirou seja o desenhar, o que por outro lado é um dado fantástico no sentido de possíveis trabalhos ligados ao cinema, como a produção de *story boards*. Embora essa dimensão também tenha sido manifestada pelas crianças italianas, ali a fruição não utilitária foi mais evidenciada.

Enfim, o cinema mediado pela escola sempre envolve intencionalidade educativa, seja ela explicitada ou não. Isso sugere a importância de se pensar as formas dessa intencionalidade para redimensioná-la, a fim de potencializar a fruição, a participação estética, o conhecimento e as experiências de significação, assunto que será feito no próximo capítulo. Por enquanto, poderíamos refletir um pouco mais sobre a relação entre subjetividade e cultura, a partir do caráter de distinção (a que Bourdieu se refere) presente em certas respostas das crianças.

#### 6.4 Papel das especificidades nas respostas das crianças

Um dos interesses deste trabalho era entender a **mediação feita pela escola**, sua relação com as **culturas sociais mediadas pela família** e com a **espontaneidade das**



**crianças.** Considerando que estas três dimensões atuam em inter-relação, a fim de contribuir com o debate a respeito de intervenções em contextos formativos apresento uma síntese provisória do que a pesquisa com crianças trouxe para a compreensão dessas ênfases.

Identificar o **papel da escola** é fundamental neste percurso, sobretudo em relação ao contexto italiano, que tem, desde o nível correspondente ao nosso ensino fundamental, uma disciplina curricular com duas horas semanais chamada “Arte e linguagens” onde são trabalhadas as diversas linguagens, como as das mídias, das artes plásticas, musicais, etc. Isso foi determinante para entender de onde vinham termos específicos da linguagem cinematográfica utilizados pelas crianças, que lhes possibilitavam certas compreensões e raciocínios mais sofisticados. O trabalho com as linguagens na Itália tem uma tradição histórica que no plano educativo e cultural há tempo vem sendo enfatizado desde a educação infantil, sobretudo com o trabalho de Loris Malaguzzi e as experiências que começaram há muitos anos na região da Emilia Romagna, ampliando-se para outras regiões do país, sendo hoje conhecidas internacionalmente. Isto faz toda a diferença no papel da mediação escolar, pois desde pequenas as crianças vão sendo educadas nestas linguagens.

Identificar o que parece ser **especificidade da criança** demanda reconhecermos também que as singularidades próprias do ser humano ultrapassam certas fronteiras, e parecem referir-se aos fundamentos da condição humana: seus medos, anseios, alegrias, desejos<sup>87</sup>. As idiossincrasias manifestam-se mais em relação às formas com que as crianças lidam com certas emoções e sentimentos: suas reações semelhantes diante dos mesmos estímulos, seus comportamentos idênticos diante de certos temas, sua postura curiosa diante dos mesmos desafios, sugerindo aspectos da universalidade do ser criança que parecem ultrapassar a fronteira da condição social da infância e que foram entendidos a partir das respostas comuns aos dois contextos.

As **culturas sociais** mediadas pela família, ligadas aos contextos sócio-culturais mais amplos, permeiam toda a relação acima, mas aparecem com mais ênfase nas questões ligadas ao acesso e ao consumo dos bens culturais. A questão do gosto relacionada ao capital cultural é evidente e a dimensão das oportunidades sociais, determinante. No entanto, a globalização econômica, a mundialização da cultura e a hibridização cultural que afastam e aproximam, relativizam os saberes e os pontos em comum, fazem com que o que pode ser lugar-comum ou novidade num contexto seja estranho ou ultrapassado no outro.

---

<sup>87</sup> Que também poderiam ser entendidos como arquétipos.

Diante disso, um quadro-síntese das questões identificadas nos contextos brasileiro e italiano ajuda a visualizar estas dimensões. O uso das cores busca ressaltar suas nuances e os tons próximos (rosa-claro, laranja, lilás) simbolizam que as questões possuem a mesma base geradora:

Categorias	Respostas comuns aos dois contextos	Especificidades da mediação escolar	Especificidades sócio-culturais
Representação			
Participação estética			
Apropriação			

O quadro seguinte ilustra tais ênfases com alguns exemplos indicadores das singularidades pessoais e contextuais, a partir de algumas regularidades nas respostas; a partir da diferenciação causada pela presença ou ausência da mediação escolar; e a partir da distinção enraizada no contexto cultural mais amplo (capital cultural, acesso a referências comuns, diversidade cultural).

### Exemplos

Categorias	Respostas comuns aos dois contextos	Especificidade Mediação escolar	Especificidade culturais sociais e mediação familiar: respostas diferentes
<b>Representação do cinema</b>	Os mesmos sentidos sobre o que é cinema: lugar, diversão, filme		Diferentes experiências com o cinema que o contexto possibilita
<b>Critérios que o filme deve atender para agradar as crianças</b>	Os mesmos atributos: ter fantasia, ser divertido, não ter violência.		-Ser fácil de entender (I) -Possuir personagens de contos de fadas (B)
<b>Filmes preferidos</b>	<i>Homem-Aranha</i> e <i>O Mágico de Oz</i> foram citados nos dois contextos	O gosto é construído a partir do uso e do acesso às práticas culturais e a repertórios diferenciados	- <i>Harry Potter</i> (I) - <i>Procurando Nemo</i> (B)
<b>Diferença cinema e TV</b>	O cinema é melhor		-Áudio no cinema(I) -TV se assiste sozinho (B)
<b>O que mais gostou</b>	Cenas da história, personagens e passagem do pb ao colorido	A forma de expressão das crianças foi o diferencial	-Figurino, cenografia (I) -Mensagem (B)
<b>O que não gostou</b>	Bruxa e certas cenas comuns		-Canções (I) -Ter sido só um sonho (B)
<b>Passagem do preto-e-</b>	Associação com outro		-Oz era no arco-íris (I)

<b>branco ao colorido</b>	mundo, cores-sentimentos		- Kansas/campo; Oz/cidade (B)
<b>Efeitos especiais</b>	Bons e bonitos		-Relativização histórica do filme (I) -Aprendizagem de termos específicos (B)
<b>Música</b>		Discussão sobre o sobre sentido das canções e sentimento de adesão grupal	-A maioria não gostou (I) -A maioria gostou (B)
<b>Compreensão da mensagem</b>	Não fugir de casa, não há lugar melhor que a nossa casa		-Amizade se encontra fora de casa (I) -A ter cérebro, coração e coragem(B)
<b>Aprendizagens com o filme</b>	Felicidade está dentro de nós, amigos são importantes e é preciso acreditar em si		- Depende do filme (I) - Coisas boas e ruins (B)
<b>Inspiração que os filmes provocam</b>	Imaginar-se no lugar do personagem, brincar do que viu	Produções ligadas ao filme: desenhar, escrever uma história	-Comprar roupa igual ao filme (I) -Comer pipoca, tomar sorvete (B)
<b>Inspiração que este filme provocou</b>	Brincar, desenhar, escrever história	Fazer teatro na escola	-Querer ser ator, atriz, fazer filme (I) -Contar para os outros (B)
<b>Reações das crianças assistindo o filme</b>	Praticamente as mesmas	O contexto escolar não modificou as reações aparentes	- Ineditismo da experiência para muitas crianças (B)

Nas diferentes formas de as crianças se expressarem, observamos a importância dos conhecimentos específicos sobre a linguagem cinematográfica. Assim, por vezes algumas crianças italianas apresentaram uma linguagem mais elaborada e reflexiva, com maior domínio dos aspectos conceituais e técnicos do cinema. Enquanto isso, foram comuns entre as crianças brasileiras – com menor acesso ao cinema e à mídia-educação – respostas com ênfases mais práticas e imediatas.

Diante do exposto neste capítulo, insisti em traduzir as vozes das crianças, que às vezes demonstraram que um mal-entendido, pode se revelar como “outro entendimento”. Assim, com as categorias da representação, participação estética e apropriação abri passagens por onde circularam idéias, conceitos, vivências e experiências. Alguns desvios metodológicos permitiram acessar insignificâncias que se revelaram significantes. Elas apareceram tanto nas palavras, gestos, olhares, lugares e imagens evocadas pelas crianças, como nas interações delas com os textos fílmicos, ultrapassando a efemeridade da vivência e se construindo como experiência de significação.

“A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes em movimento. Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de idéias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, atizar a sugestibilidade, gerar idéias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação. Uma infinidade desses processos interiores deve ir ao encontro das impressões.”

Hugo Munsterberg

## Capítulo 7: Cinema na Escola: Proposta de Percurso Educativo

*“Questo film mi ha lasciato com voglia di diventare un’attrice e inventare un film”<sup>1</sup> (Federica,10)*

*“Tem filmes que as histórias são reais e outras que são ficção, uns são documentários outros são reais” (Cecília, 9)*

Tendo estabelecido um entendimento das culturas infantis, dos pressupostos da mídia-educação e sua relação com o cinema na primeira parte, e na segunda focalizado a relação das crianças com o cinema e com os filmes, agora discuto o papel da escola nesse contexto. Procuro examinar possibilidades educativas que contribuem para fazer da vivência cinematográfica da criança uma experiência de significação. Embora a criança possa, espontaneamente, fazer da vivência de assistir filmes uma experiência de fruição, participação estética e significação, por que não ampliar tais possibilidades no sentido da autoria e da produção? Assim, a mediação educativa estaria cumprindo os objetivos e pressupostos da mídia-educação, fazendo educação com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros).

A intenção deste capítulo é pensar outras possibilidades de experiências de significação intencionais a partir da proposta de um percurso educativo sobre cinema na escola incluindo a produção de um audiovisual por crianças. Para isso, discuto a importância do cinema na escola, as hipóteses de um percurso educativo e um projeto preliminar para trabalhar o cinema com crianças. Analiso também o percurso de uma experiência de produção de audiovisual com crianças em uma escola pública de Florianópolis, para situar seus possíveis limites e possibilidades.



<sup>1</sup>Este filme me deixou com vontade de ser atriz e inventar um filme.

### 7.1 O cinema na produção de mídias na escola

Para ser coerente com a perspectiva de fazer mídia-educação *sobre, com e através* dos meios é preciso pensar em um trabalho com cinema na escola que envolva tais momentos de saber, fazer e refletir, a partir de uma concepção integrada. Tal concepção de mídia-educação implica a relação do cinema com outras linguagens (como artes plásticas, teatro, música e literatura) e tecnologias. Ou seja, pensar uma possibilidade de intervenção pedagógica que envolva a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção material. Se parece pretensioso falarmos em “produção de cinema na escola”, falemos então na produção de um audiovisual na escola, como um momento ou pequena amostra de produção de cinema, adaptando e problematizando a idéia de que para fazer cinema basta “uma idéia na cabeça e uma câmera na mão”<sup>2</sup>.

O desenvolvimento tecnológico e o barateamento dos equipamentos facilitaram a prática do fazer audiovisual em diferentes contextos, mas na maioria das escolas brasileiras ela ainda está longe de ser parte do cotidiano. Isso é diferente do que ocorre em outros contextos sócio-culturais, em que a ênfase dada ao hipertexto e à Internet ameaça a interessante possibilidade educativa de fazer vídeo ou audiovisual na escola, conforme destaca Rivoltella sobre o contexto italiano<sup>3</sup>. Buckingham também ressalta a facilidade atual na edição de vídeos na escola que podem ser feitas com computadores custando uma fração do que edições similares custariam. Para ele, as primeiras experiências das crianças de fazer vídeo não tendem tanto a acontecer na escola, pois “o lar não é mais um lugar simplesmente de consumo de mídia, tornou-se também um lugar-chave para a produção”<sup>4</sup>.

No entanto, não parece ser esta a realidade da maioria das crianças brasileiras. Como lembra Orofino, de acordo com a teoria dos usos sociais (Williams, Martin-Barbero), a tecnologia sempre precisa ser pensada em relação ao contexto social maior do qual ela faz

---

<sup>2</sup> A frase “Uma câmera na mão e uma idéia na cabeça” é atribuída a Paulo César Saraceni em entrevista a Glauber Rocha e tornou-se o lema de cineastas que no movimento da contracultura dos anos 60 se propuseram a realizar filmes de autor, baratos, com preocupações sociais e enraizados na cultura brasileira. Este movimento parecia estar em sintonia com as idéias da *nouvelle vague* francesa. Em 1954 Truffaut publicou um artigo “Uma certa tendência do cinema francês”, pelo *Cahiers*, criticando a escola cinematográfica francesa e seus diretores e roteiristas. Recusando a tradição vigente, ele propôs um novo tipo de cinema, calcado na liberdade do diretor sem os condicionamentos da indústria cinematográfica e sem a interferência dos produtores e distribuidores. Em 1959, com seu primeiro longa, *Os incompreendidos*, Truffaut pôe em prática suas idéias ao usar uma estética inovadora, provando que era possível filmar fora do aparato dos grandes estudos e com um orçamento bem mais reduzido, sem, no entanto, prejudicar a qualidade final da película.

<sup>3</sup> Rivoltella, 2005 p.81.

<sup>4</sup> Buckingham, 1995, p.9.

parte, e na realidade brasileira, tão desigual e plural, ela ainda é considerada objeto de desejo<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo em que a oferta é grande e variada, as condições de consumo são altamente diferenciadas e o acesso a equipamentos como computadores e filmadoras torna-se indicador da segmentação social, deste abismo que separa na mesma medida em que une<sup>6</sup>. Só isso justificaria a defesa incondicional dos meios na escola como possibilidade de mediações e é no sentido desta presença que aponto algumas razões para fazer e pensar as mídias no contexto educativo.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. Assim, ampliar as possibilidades educativas e culturais de educar para o cinema demanda entender que “o cinema não é só uma máquina de produzir significados, mas também arte, campo de produção de valores”<sup>7</sup>. Eis aí uma síntese das razões da presença do cinema e da produção de mídias na escola que contribuiria para o fim último da mídia-educação, que é a educação para a cidadania.

Entender o **cinema como instituição, dispositivo e linguagem**, conforme discutido anteriormente, significa considerar as relações entre indústria do cinema, economia e ideologia, articuladas com desejos e imaginários no plano real e simbólico. Situar o cinema como dispositivo de representações com seus mecanismos e funções que organizam tempos, espaços e predeterminam papéis pode ser enriquecido quando articulado com a especificidade de sua linguagem, regras e convenções.

**Ampliar o repertório cinematográfico** de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto.

---

<sup>5</sup> Orofino, 2005.

<sup>6</sup> Idem, 2005 p.133.

<sup>7</sup> Rivoltella, op cit., p.84.

Desencadear **novas sensibilidades** pode ser considerado um valor, na medida em que interagir com o cinema numa situação coletiva possibilita uma forma privilegiada de elaborar novas maneiras de sentir o mundo, o outro e a nós mesmos.

**Fazer audiovisual na escola** pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando. Esses valores são trabalhados por Rivoltella quando discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias. Ele esclarece que “os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem”<sup>8</sup>. Tais orientações estão respaldadas em Celestin Freinet, que é uma das referências pedagógicas da mídia-educação. Elas serão aprofundadas aqui para ressaltar a importância específica do fazer audiovisual na escola.

Na reorganização didática da educação proposta por Freinet, a partir de seu projeto de escola de trabalho, cada sala de aula poderia se transformar num laboratório do fazer e num lugar onde as crianças aprendem fazendo e refletindo<sup>9</sup>. Nessa perspectiva não existiriam rupturas entre os momentos da aprendizagem multimidiática ou da alfabetização plural (prática, científica, literária, artística, audiovisual) e os momentos da aplicação e transferência das competências adquiridas e construídas.

A idéia de **conhecer fazendo** pressupõe que a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer, ou seja, o sujeito precisa “fazer para aprender”. Dessa concepção surge a idéia da sala de aula-laboratório, organizada de forma a criar condições para a experimentação através de oficinas especializadas<sup>10</sup>. E é no interior da oficina de criação, expressão e comunicação gráfica que se destaca a proposta do jornal ou da tipografia escolar, especialmente inspiradora para a mídia-educação. Freinet “ligou o seu nome a um projeto de escola que fez do trabalho tipográfico um novo centro de reorganização da didática e da educação”<sup>11</sup>.

Tal concepção pode ser entendida como um possível desdobramento do conceito de Dewey sobre experiência<sup>12</sup>. Para ele, acreditar que a toda educação provém da experiência não significa que toda experiência seja educativa; a seu ver, é educativa a experiência que

<sup>8</sup> Rivoltella, 2005 A, p.96.

<sup>9</sup> Freinet, *La scuola del fare*, 2002.

<sup>10</sup> Freinet propõe 8 oficinas: 1) trabalho agrícola, criação de animais; 2) fundição e marcenaria; 3) fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalhos domésticos; 4) construções, mecânica, comércio; 5) prospecção, conhecimentos e documentação; 6) experimentação; 7) criação, expressão e comunicação gráfica; 8) criação, expressão e comunicação e artística. Freinet, 1998, p.395-402.

<sup>11</sup> Rivoltella, 1998 A, p.114.



favorece certa expansão e enriquecimento da pessoa e dos seus semelhantes, do que também decorre a importância da dimensão coletiva do trabalho.

A idéia de **aprender cooperando**, proposta por Freinet, insere-se na discussão sobre a disciplina do trabalho escolar, que a seu ver deve ser cooperativa. A cooperação não se limita à organização coletiva, às regras de vida em comum e à divisão de responsabilidades entre os estudantes, e sim à oferta de reais possibilidades de trabalho. “O verdadeiro trabalho pressupõe a cooperação: subdivisão de tarefas, condições de colaboração, boa conservação dos utensílios, ordem, limpeza, interesse geral do grupo... Tudo isso é a cooperação”<sup>13</sup>.

Tal concepção pode ser ampliada a partir da idéia da “sala de aula como lugar de aprendizagem” que Rivoltella usa citando o conceito de “comunidade de aprendizagem” de Bruner<sup>14</sup>, para quem significa a ajuda mútua dos estudantes durante as aprendizagens, que fornecem os modos de fazer-saber como oportunidade de superação. Para Bruner, uma das propostas mais radicais da psicologia cultural<sup>15</sup> no campo da educação é a que revoluciona a concepção de sala de aula, “considerando-a uma subcomunidade de pessoas que aprendem uma com a outra, onde o docente tem a tarefa de orquestração”<sup>16</sup>. Esta subcomunidade não diminuiria o papel nem a autoridade do professor, que teria a tarefa de compartilhar com os outros o seu papel, enfatiza o autor. E numa comparação com o narrador onisciente que se desfaz na ficção moderna, ele diz que o professor onisciente também está fadado a desfazer-se na aula do futuro. E diante disso, Rivoltella traz uma imagem do professor como diretor de cinema, onde com as linguagens das mídias utilizadas por estudantes e professores para produzir mensagens ele seria o “diretor do filme” da situação formativa<sup>17</sup>. Em tal perspectiva **a sala de aula é vista como um laboratório**, um lugar de aprendizagens e de trabalho que, mais que colaborativo, seria cooperativo<sup>18</sup>.

---

<sup>12</sup> Dewey, 2004.

<sup>13</sup> Freinet, 2002, p.55.

<sup>14</sup> Bruner, 2002.

<sup>15</sup> Na concepção da Psicologia Cultural, a aprendizagem é uma atividade de construção sócio-cultural, ou seja, na atividade individual do sujeito entra a variável ambiental e social, contextualizada com a variável da cultura de onde o sujeito vem. “A cultura, portanto, por ser ela mesma uma criação do homem, ao mesmo tempo plasma e torna possível a atividade de uma mente tipicamente humana. Deste ponto de vista, a aprendizagem e o pensamento são sempre situados em um contexto cultural e dependem sempre da utilização dos recursos culturais. As mesmas diferenças culturais são atribuídas às diversas oportunidades oferecidas pelos vários contextos culturais, mesmo que esta não seja a única causa de sua diferenciação no funcionamento mental” Bruner, 2002, p.17-8.

<sup>16</sup> Bruner, 2002, p.35.

<sup>17</sup> Rivoltella, 2005 A, p.98.

<sup>18</sup> Pude perceber essa dimensão objetivada no Projeto *Penarelli, TG Ragazzi*, que é um telejornal feito por adolescentes de uma escola de Como na região da Lombardia. Neste projeto os estudantes escolhem o assunto, que geralmente é tema de alguma disciplina curricular e dividem a tarefa por equipes: roteiro, filmagem, montagem com a assessoria e direção artística de um profissional que atua junto com o professor. Depois de pronto, o telejornal é exibido uma vez por semana durante um programa de uma TV a cabo local. O projeto é

A idéia de **educar para a linguagem** significa reconhecer cada vez mais a centralidade da linguagem em relação à integração didática das mídias e das novas tecnologias, razão pela qual há que discutir a função educativa das linguagens midiáticas. Educar para a linguagem, destaca Rivoltella, implica discutir a função cognitiva da linguagem, entender a educação lingüística como uma metaeducação que possibilita o diálogo com outras áreas (observando as particularidades da linguagem em que o saber das diferentes áreas se manifesta) e entender a função metodológica da linguagem a partir de seus elementos comuns. Para ele, educar para a linguagem envolve uma concepção pedagógica que promova a linguagem como capacidade de fazer perguntas, de elaborar metáforas que sintetizem o conhecimento e de produzir definições<sup>19</sup>. Essa educação deve assegurar aprendizagens que permitam criar outras formas de representações do conhecimento produzido numa perspectiva estético-cognitiva da linguagem<sup>20</sup>.

Os valores destacados acima sugerem que essa forma de entender a educação para a linguagem pode significar um convite à reflexão e à criação de cultura, pois como diz Bruner,

ela deve expressar atitude e deve convidar a uma contra-atitude e, durante este processo, deixar lugar para a reflexão, para a metacognição. É isso que permite que se alcance um patamar mais elevado, esse processo de objetivizar na linguagem ou na imagem aquilo que se pensou, refletindo e reconsiderando<sup>21</sup>.

A linguagem é constituidora do sujeito, em sua dupla função de ser comunicação e meio de representação do mundo. Para Bruner, a forma como o sujeito fala acaba sendo a forma como ele representa aquilo sobre o que está falando; com a mediação ou metacognição que possibilita a reflexão, cria-se a possibilidade de o sujeito se apropriar dessa fala. Para o autor, se a linguagem não desenvolver um sentido de “intervenção reflexiva” no conhecimento que encontra, a criança operará de fora para dentro, o conhecimento a controlará e a guiará. Mas se a linguagem “desenvolver um sentido de *self* que se baseia em sua [da criança] capacidade de penetrar no conhecimento para seus próprios usos e se ela conseguir dividir e negociar o resultado de suas penetrações, então ela se torna um membro da comunidade criadora de cultura”<sup>22</sup>.

Por isso tudo se justifica um trabalho com a educação para a linguagem das mídias articulado em busca de conhecer fazendo e refletindo e de aprender cooperando. Assim, é

---

coordenado pelo Prof. Franco Pandolfo, Coordenador do *Nuovo Laboratorio Multimediale da Provincia di Como*, com quem realizei a entrevista no dia 09/03/05 em Como.

<sup>19</sup> Rivoltella, 1998 A, p.115.

<sup>20</sup> Sobre a importância da metáfora ver Bruner, 1998, p.52 e Ricoeur In Sachs, 1992.

<sup>21</sup> Bruner, 1998, p.135.

<sup>22</sup> Bruner, 1998, p.138.

através da dimensão operativa da mídia-educação, articulada com a dimensão teórica, crítica e reflexiva, que se conseguirá contemplar uma possibilidade mais concreta de a criança ser sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem e de uma possível criação ou produção cultural. Afinal,

a linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento. Em uma época em que nossa instituição educacional produziu a alienação do processo de educação, nada podia ser mais prático do que olhar novamente, à luz de idéias modernas da lingüística e da filosofia da linguagem, para as conseqüências de nosso atual discurso escolar e para suas possíveis transformações<sup>23</sup>.

As narrativas do cinema no espaço escolar podem permitir ali a construção de outros discursos, como criação de mundos possíveis<sup>24</sup>. Assim, literalmente no cinema temos a possibilidade de inventar mundos e versões de mundo<sup>25</sup>, o que nos remete à discussão sobre conveniência e convenção<sup>26</sup>.

As versões de mundo presentes na arte e na ciência relacionam-se com a proposta de intervenção pedagógica e as formas de considerar o fazer, o refletir, o representar como momentos fundamentais de um processo ensino-aprendizagem que articule ciência, arte e cultura. Esta integração tem sido discutida na psicologia e na filosofia da arte há algumas décadas, e apesar das diferenças significativas entre arte e ciência, ambas trabalham com símbolos e fornecem um embasamento teórico indispensável para uma “epistemologia concebida com filosofia do entendimento”<sup>27</sup>.

E é adotando uma “filosofia do entendimento” pluralista que considero os mundos e as versões de mundo das narrativas do cinema como possibilidades educativas reais e potenciais. Afinal, se a realidade é o que se estipula e não só o que se encontra, como entende Bruner, a amplitude da estipulação pode ser enorme e criar muitas outras possibilidades. Quando o autor reconhece as maneiras pelas quais os modos possíveis da Zona de Desenvolvimento Proximal institucionalizam-se historicamente, “seja em escolas, no trabalho, no coletivo mecanizado, através de filmes e histórias populares e ficção, ou através da ciência”<sup>28</sup>, podemos pensar no cinema como um grande mediador cultural, pois ele fornece provocações

<sup>23</sup> Bruner, 1998, p.139.

<sup>24</sup> Bruner cita Godman dizendo que não existe um “mundo real” único que preexista e que seja independente da atividade mental humana e da linguagem simbólica humana; o que chamamos de mundo real “é o produto de algumas mentes cujos procedimentos simbólicos constroem o mundo” 1998, p.101.

<sup>25</sup> Sobre a diferença entre mundo e versões de mundo, ver Goodman in Bruner, 1998, p.104.

<sup>26</sup> Isso é importante para discutir as qualidades que os filmes que as crianças assistem devem ter a partir do que é conveniente assistir na escola e do que é convenção. Por exemplo, um filme iraniano que possui um ritmo diferente daquele a que as crianças estão habituadas a ver seria conveniente mas não convencional.

<sup>27</sup> Goodman in Bruner, 1998, p.101.

<sup>28</sup> Bruner, 1998, p.83.

necessárias para descobrir modos de entender o sujeito como produto e produção da mesma cultura.

Refletindo sobre as aprendizagens necessárias para tal possibilidade de mediação, reencontrei em Dewey<sup>29</sup> algumas condições: só se aprende o que se pratica, mas não basta praticar pois a intenção de quem aprende importa na “reconstrução consciente da experiência”; aprende-se por associação; não se aprende jamais uma coisa só; toda aprendizagem deve ser “integrada à vida”, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

Assim, a partir de Dewey, Freinet e Bruner configurei algumas pistas para entender **como se aprende melhor** voltadas à questão de “como fazer audiovisual na escola”. Primeiro, aprende-se melhor quando a experiência é contextualizada numa base que ancore o conhecimento a ser construído, aprende-se com contexto; segundo, aprende-se melhor com os outros e com a vida dos outros, numa interação dialógica em que tão importante quanto saber falar é saber ouvir; terceiro, aprende-se melhor quando se desenvolvem estratégias para aprender, quando se tem consciência de como nos apropriamos desse jeito de aprender e que significação se atribui àquilo que se aprende; quarto, aprende-se melhor quando se tem uma pergunta, um problema, quando se tem atividade de pesquisa e de investigação; quinto, aprende-se melhor quando se representa, simboliza ou se fala sobre o que foi ou está sendo aprendido; sexto, aprende-se melhor quando se compreende e usa a informação ou o conhecimento em outro contexto, quando a forma e o conteúdo se relacionam com questões exteriores à escola, quando os conhecimentos estão conectados com a realidade social e cultural e não apenas com o cotidiano escolar; sétimo, aprende-se melhor quando se entende a provisoriidade do conhecimento, que existem diversos pontos de vista e que, sendo construção histórica, o conhecimento está sempre se refazendo, assim como os modos de ver; oitavo, aprende-se melhor quando se aprende a interpretar o real e a dar sentido ao que se aprende<sup>30</sup>.

E é com estes fundamentos que apresento a hipótese a seguir.

## 7.2. Um percurso educativo

Muitas propostas já foram formuladas para trabalhar com os meios audiovisuais na escola: Bazalgette explicita elementos-chaves para a educação sobre os meios na escola<sup>31</sup>;

---

<sup>29</sup> Dewey, 1978, p.32-7

<sup>30</sup> É evidente que tais premissas não seguem essa ordem nem estão dissociadas umas das outras; o desafio é ter sempre tais questões em mente, na forma e no conteúdo a ser trabalhado.

<sup>31</sup> Los medios audiovisuales en la educación primaria, 1991.

Ferrés apresenta uma proposta metodológica para a análise crítica de séries e filmes de televisão<sup>32</sup>; Rivoltella sugere um trabalho de análise de textos audiovisuais em situação formativa, discute por que fazer vídeo na escola e o cinema como lugar de educação<sup>33</sup>; Bergala discute como ensinar o cinema como arte na escola propondo uma série de filmes a mostrar para as crianças como item obrigatório na passagem do ato à realização<sup>34</sup>; Napolitano apresenta uma proposta para usar o cinema na sala de aula<sup>35</sup>; e Orofino focaliza a utilização do vídeo como metodologia participativa e estratégia de ação cultural<sup>36</sup>. A hipótese que apresento a seguir dialoga com várias delas, buscando uma síntese que atenda aos desafios da especificidade por mim encontrada e construída durante a pesquisa.

Diante de tantas perspectivas de educar para o cinema, esse esforço de síntese me parece necessário para esclarecer o percurso que proponho, configura uma proposta de intervenção pensada para uma turma de crianças da 4ª série de uma escola pública que participou desta pesquisa. Assim, esta hipótese não tem a pretensão nem o caráter prescritivo de uma proposta generalizante, pois é altamente contextualizada. Está organizada em três momentos: a) Pressupostos ou princípios gerais; b) Projeto preliminar sobre cinema com crianças; c) Esboço de atividades. Assim, apresento algumas linhas gerais a considerar e certas atenções a observar na relação cinema e criança naquela escola. Dali retiro elementos para pensar um projeto preliminar sobre cinema com crianças, e um esboço de possíveis atividades constituintes de tal projeto.

### **Pressupostos e princípios gerais no trabalho com cinema e crianças**

Estabelecer em linhas gerais o que poderia ser o embrião de uma proposta de trabalho com cinema é um pouco complicado, pois ao mesmo tempo em que há uma demanda específica, corre-se o risco de deixar coisas importantes de fora ou de configurá-la em instrumento prescritivo. O planejamento deve ser um processo coletivo coordenado pelo professor, construído a partir da leitura das necessidades do grupo, dos conteúdos das matérias e dos sujeitos e dos propósitos educacionais.

Esta construção vai se delineando a partir da avaliação constante das aprendizagens e dos envolvimento das crianças e dos professores no percurso. Sendo uma proposta aberta, se

---

<sup>32</sup> Televisão e Educação, 1996.

<sup>33</sup> L'audiovisivo e la formazione, 1998; Fare vídeo a scuola 1998 A; Il cinema luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola, 2005.

<sup>34</sup> L'hypothèse cinema, 2002.

<sup>35</sup> Como usar o cinema na sala de aula, 2003.

<sup>36</sup> Mídias e mediação escolar, 2005.

configura a partir das múltiplas interações dos sujeitos entre si e das relações com o próprio objeto em questão, num determinado contexto histórico e social, entre pessoas singulares. Portanto, estas hipóteses servem apenas como exercício para pensar um percurso educativo no contexto de uma pesquisa. Se elas trouxerem questões que puderem ser problematizadas em outros contextos, serão mais uma contribuição para o debate existente na área, pois acredito na capacidade criadora e na experiência de cada professor como uma condição indispensável ao fazer pedagógico que será colocado em jogo.

Os princípios gerais deste trabalho com cinema e crianças seriam os seguintes:

**I. Relação do cinema com outros meios:** contextualizar a especificidade do cinema (história, gêneros, escolas, autores, linguagem), suas relações e seus pontos comuns com outros meios, como televisão, vídeo, rádio, jornal, e novos meios, como computador e suas derivações, entre elas a *web*.

**II. Repertório diverso e variado:** oferecer filmes para ver, fruir, discutir e analisar, considerando o maior leque possível de opções de gêneros, estilos e tons variados, representando diversas culturas e com opções que atendam desde o gosto das crianças até referências mais sofisticadas sobre os mais diferentes temas.

**III. Espontaneidade das reações e verbalizações das crianças:** assegurar a manifestação espontânea das crianças e a liberdade possível dos diferentes modos de ver.

**IV. Interpretação e compreensão criativa:** garantir que a criança possa expressar suas descobertas sem que seu olhar seja condicionado por informações adiantadas previamente sobre o filme, a fim de permitir outras possibilidades de entendimento.

**V. Problemática:** desestabilizar hipóteses, analisar criticamente cada argumento a partir de outros pontos de vista, atualizar significações ideológicas, éticas e estéticas.

**VI. Situação coletiva:** compartilhar sentimentos e emoções que o filme provoca, buscando possíveis aproximações e distanciamentos do filme em relação à vida real.

**VII. Linguagem cinematográfica:** situar os elementos da linguagem cinematográfica, suas regras, seus códigos, seus elementos técnicos e lingüísticos, estrutura narrativa, caracterização dos personagens, e outras convenções utilizadas, articuladas com as possibilidades de análise de filmes<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup>Entender a gramática: o enquadramento que revela possibilidades, o valor expressivo dos diversos campos, a funcionalidade dos diferentes ângulos, inclinações e movimentos da câmera; Entender a sintaxe: a edição e montagem dos diferentes quadros obedecem a uma “seqüência” e através de sua “leis” se produz o sentido com as imagens; Entender o que é e para que serve um primeiro plano, perceber a importância da luz e de outros elementos no sentido da ação pode ser redimensionado quando se percebe tais aspectos em função de uma necessidade concreta de sua aplicação na produção.

**VIII. Experiência de produção:** assegurar situações em que as crianças possam produzir e realizar experiências de criação de roteiros, *story board*, filmagens e edições, entendendo os momentos da pré-produção, da produção e da pós-produção.

**IX. Avaliação e registro:** garantir momentos para discutir os encaminhamentos, situar as aprendizagens realizadas, o que ainda não se sabe e as buscas necessárias, localizando as crianças no seu percurso e através de um registro sistemático - escrito, desenhado, fotografado, filmado - que fixe a memória do percurso na história;

**X. Metarreflexão:** possibilitar um entendimento do “saber sobre o saber” e a consciência da estratégia utilizada para realizar tais aprendizagens, como possibilidade de transferências para outros contextos.

Estes princípios gerais consideram o cinema tanto como instrumento como um objeto da intervenção educativa, envolvem as dimensões da fruição, da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora de crianças e professores. Assim, educa-se o gosto e a capacidade crítica a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada, com a possibilidade de produção ampliando a relação do sujeito com o cinema pela mediação da educação e da cultura. Disto decorre a concepção de salas de aula que podem se transformar em oficinas ou laboratórios, e espaços de trabalho prático e teórico.

Com base nestes pressupostos podemos pensar um projeto preliminar sobre cinema e crianças, entendendo que o conhecimento, a ação e a compreensão nas artes, na vida e na ciência envolvem a fruição, o uso, a interpretação, a aplicação, a invenção e a reflexão.

### **Projeto experimental**

Este projeto foi pensado a partir de uma necessidade que surgiu na pesquisa de campo, quando a professora sentiu-se estimulada em fazer um projeto de trabalho sobre cinema. Ao mesmo tempo em que construo uma hipótese de percurso, faço considerações críticas sobre aquela proposta de intervenção desencadeada pela pesquisa<sup>38</sup>. Questionando a idéia de que o trabalho prático deva necessariamente envolver uma determinada progressão lógica, desde as intenções até os resultados finais, **é importante ressaltar que neste projeto não há uma hierarquia de conteúdos a seguir, nem a necessidade de trabalhar todos os elementos da forma sugerida.**

---

<sup>38</sup> Comecei a pensar nos rudimentos deste projeto no segundo semestre de 2004 quando, depois do convite que fiz à professora para participar da pesquisa e fazer um curso sobre a linguagem audiovisual na escola, ela demonstrou interesse em trabalhar o cinema com as crianças, pedindo-me sugestões. Naquele momento sugeri algumas atividades que poderiam fazer parte de um projeto e no decorrer do primeiro semestre de 2005 sistematizei uma proposta de percurso educativo e intervenção na escola.

## 1. Objetivos

**1.1 Objetivo geral:** Elaborar um percurso educativo em que as crianças possam apreciar diversos filmes, conhecer mais sobre cinema e expressar-se através da produção de um material audiovisual para intercambiar experiências com crianças de outros contextos sócio-culturais.

### 1.2 Objetivos específicos

- Assistir a diversos filmes no contexto de fruição para o qual o produto se destinou originalmente (sala de cinema) e na escola.
- Conhecer mais sobre a história do cinema.
- Construir brinquedos óticos.
- Conhecer elementos da linguagem cinematográfica.
- Analisar filmes (análise temática, lingüística, crítica e hermenêutica)<sup>39</sup>.
- Produzir um audiovisual com as crianças para intercambiar experiências com outros contextos sócio-culturais.

## 2. Conteúdos

1. Introdução ao cinema e à cultura cinematográfica
2. Principais conceitos de cinema, filmes, vídeo, audiovisual
3. Aspectos da história do cinema
4. Categorias e gêneros
5. Aspectos da linguagem cinematográfica
6. Produção audiovisual: pré, produção e pós-produção (roteiro<sup>40</sup>, filmagens, edição)

## 3. Possíveis encaminhamentos e estratégias de ação

- Levantamento do repertório fílmico das crianças: filmes preferidos e onde os assistem
- Visão de filmes no cinema e no vídeo da escola
- Discussão sobre as representações e sobre os principais conceitos ligados ao cinema
- Pesquisa sobre aspectos da história do cinema
- Construção de brinquedos óticos

---

<sup>39</sup> Análises descritas no capítulo 4.



- Passeios e visita ao Museu da Imagem e Som
- Análise de alguns filmes
- Estudo sobre alguns elementos da linguagem cinematográfica
- Entrevista com cineasta, roteirista, produtor, ator
- Oficina de fotografia, roteiro, filmagem
- Participação em festivais e mostras de cinema
- Produção de um audiovisual

O professor assume o papel de coordenação de um trabalho colaborativo e cooperativo, propiciando condições de interação criança-criança, criança-adulto, criança-objeto do conhecimento, a partir de técnicas de animação, simulação e produção. Pode viabilizar intercâmbios entre escolas, buscando interação e conhecimento recíproco entre as crianças de diversas maneiras (inclusive via rede ou através de e-mail). A troca de experiências entre professores também pode ser um importante espaço de socialização e reflexão sobre o trabalho.

#### **4. Recursos**

- Equipamentos: videocassete, TV, máquina fotográfica convencional analógica e digital, gravador, filmadora, computador com programa de edição computadorizada (ou ilha de edição);
- Materiais e instrumentos: CDs, fitas cassete, fitas de filmes, pilhas, etc.
- Outros: profissionais para oficinas especializadas e para auxiliar na edição, transporte para passeios e filmagens.

#### **5. Tempo previsto e cronograma**

A depender da disponibilidade e da adequação ao programa curricular, do nível de aprofundamento pretendido e de sua inclusão no planejamento geral e semanal, de forma a que o trabalho possa ser desenvolvido em encontros semanais (no semestre).

#### **6. Avaliação**

Com os instrumentos de observação e registro, portfólio (pasta com materiais das diversas produções escritas e plásticas feitas pelas crianças), produção dos materiais nos diferentes

---

<sup>40</sup>O tema e o argumento a serem tratados no audiovisual fazem parte do conteúdo curricular, dizendo respeito à infância, à relação da criança com a cidade: condição de infância no grupo, na cidade e noutros contextos sócio-culturais, aos direitos das crianças e à estética de olhar as representações de infância na vida e na arte.

momentos e auto-avaliação dos estudantes, a avaliação acontecerá durante todo o processo através de alguns indicadores como:

- participação e envolvimento
- análise de filmes<sup>41</sup>
- análise do discurso sobre aprendizagens realizadas
- capacidade de usar tecnologias
- produção escrita e plástica
- capacidade de situar a experiência a partir do que já sabia, do que aprendeu e do que ainda gostaria de saber
- uso de metáforas para representar este processo<sup>42</sup>
- produção final: audiovisual acompanhado de texto escrito com uma breve história do percurso e apresentação dos participantes
- apresentação do material na escola e na comunidade
- intercâmbio com outras escolas

### Esboço de atividades

Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Atividades
Introdução ao cinema e à cultura cinematográfica	Experiências diretas ou mediadas com o cinema	- Levantamento do repertório fílmico das crianças: filmes preferidos e onde os assistem -Pesquisa: entrevistas com familiares sobre suas experiências com o cinema e seus filmes preferidos
Principais conceitos de cinema, filmes, vídeo, audiovisual	-Representações e conceitos do cinema como instituição, indústria, dispositivo, arte, mercadoria e linguagem  - Tipos de audiovisual	- Discussão sobre o que é o cinema: lugar, diversão, filmes, etc. - Olhar das crianças, dos diretores, dos atores e dos estudiosos - Identificar algumas características de alguns audiovisuais: filmes, vinhetas, videocliques, propagandas

<sup>41</sup>Ferrés faz algumas considerações sobre a análise narrativa, formal e temática, indicando alguns elementos para avaliar com as crianças: interesses que o argumento do filme despertou, originalidade e força expressiva; compreensão da estrutura narrativa; representações identificadas nas situações e personagens sobre estereótipos, maniqueísmos, envolvimento ideológico, diversidade cultural, etc.; relação entre gênero, história e intenções temáticas; adequação dos recursos visuais e sonoros e efeitos de montagem; identificação da inspiração artístico-comercial do filme; posicionamento ético e estético; percepção de ênfases na ação, emoção ou descrição; posicionamento em relação à vida, à sociedade e à natureza e aos valores que o filme aborda; ênfase dada a temas como violência e sexo gratuito; possíveis reações que desperta no espectador; algumas causas do sucesso que o filme fez: marketing, satisfação de necessidades da sociedade; elementos gratificantes: sensorial, visual, sonoro, potencial de fabulação, valor artístico, ideológico, força libertadora e catártica. 1996, p.46.

<sup>42</sup>Para Ricoeur, o significado metafórico consiste em um novo significado que surge a partir “do colapso” do significado literal. “A metáfora não é o enigma, mas a solução do enigma” (p.148) e pode ser encarada como modelo para mudar nossa maneira de olhar as coisas, de perceber o mundo” (1992, p.153).

Aspectos da história do cinema	- Percurso evolutivo: teatro de sombras, câmara escura, aparelhos óticos, princípios da animação, fotografia e as primeiras projeções de imagens em movimento	- Hipóteses e pesquisa sobre o percurso evolutivo - Construção de brinquedos óticos <sup>43</sup> - Visita ao Museu de Imagem e Som - Assistir documentário sobre história do cinema - Oficina de fotografia <i>pinhole</i>
Categorias e gêneros	-Gêneros: comédia, drama, musical, documentário, <i>western</i> , policial, guerra, horror, ficção, <i>noir</i> , filmes de autor -Estilos: romântico, melodrama, satírico, irônico, caricatura, épico, lírico -Tom: realista, hiper-realista, leve, divertido, poético, dinâmico, coloquial	-Exibir diversos tipos de filmes <sup>44</sup> -Discutir especificidades e pontos em comuns -Identificar gêneros e estilos -Levantamento de algumas preferências pessoais -Conhecer algumas produções locais e situar seu gênero -Entrevistar um diretor e conhecer seu trabalho
Aspectos da linguagem cinematográfica	- Alguns elementos e códigos da linguagem cinematográfica na esfera visual e auditiva - Níveis de linguagem <sup>45</sup> : . o que diz - conteúdo explícito e elementos da análise da narrativa: Argumento do filme/Estrutura clássica Perfil e motivações do protagonista e do antagonista Demais personagens Ambiente, cenário  . como diz - conteúdo implícito através da forma, elementos da análise formal: Códigos ou recursos visuais: luzes, cores, planos, ângulos, movimentos de câmera, etc. Códigos ou recursos sonoros: diálogos, música, ruídos, efeitos sonoros, etc Efeitos da montagem: cortes, plano-seqüência, continuidades, etc.  . o que quer dizer - mensagem oculta (que se dirige mais à emoção) e elementos da análise temática: Constantes narrativas (situações que se repetem) Nível de universalidade e transferência	-Preparação e contextualização do filme -Exibição - <i>Brainstorming</i> -Análises e interpretações - Análise narrativa, crítica e estrutural e discussão sobre o que acontece no filme - Desenho do que mais gostou - Descrição oral ou escrita de personagens, qualificando aspectos físicos e emocionais -Reconstrução da história incluindo variações  -Diferenciação de papéis no filme: autor, diretor, roteirista, etc. - Análise formal ou lingüística - Escolha de alguns elementos e revisão das cenas - Hipótese e explicação dos truques, efeitos e impressão de realidade - Percepção do sentido da montagem e significados - Oficina de fotografia digital - Mostra fotográfica - Experimentação com a filmadora  -Análise crítica <sup>46</sup> e emocional sobre por que acontece assim ou foi explicado dessa forma - Análise do título original e de sua tradução - Relação realidade e ficção - Cenas que mais impressionaram

<sup>43</sup> Brinquedos que reproduzem os aparelhos óticos precursores do cinema, como o taumatrópio, flip-book, kinematoscópio, zootrópio e outros, cujo efeito de imagem em movimento causa ilusão ótica, devido ao fenômeno da persistência da retina.

<sup>44</sup> Alguns exemplos, dos clássicos aos contemporâneos: *O Garoto*, *O Gordo e o Magro*, *Nanook*, *A Ilha do Tesouro*, *A Guerra dos Botões*, *Cinema Paradiso*, *O Menino Maluquinho*, *Balão Vermelho*, *Filhos do Paraíso*, *O jarro*, *Fantasia*, *Kiriku*, *Uma História de futebol*, *Profissão Criança*, *Videocarta Ikpeng*, etc.

<sup>45</sup> Ver Castellani sobre os níveis de linguagem e seus sentidos literais, metafóricos e emocionais. 1987.

<sup>46</sup> A rigor todas as outras análises também são críticas, mas aqui nos referimos às questões de representação.

	Idéia central e envolvimento emocional (possíveis identificações e sentimentos despertados)	-Discussão sobre certos temas e como são tratados no filme: violência física ou moral, cenas de sexo, amor, amizade, etc. -Momento hermenêutico Interpretação à luz de outros elementos contextuais e além do filme: . relações extrafilmicas e referências: <i>paratextuais</i> - comentários, críticas, materiais e produtos em torno do filme; <i>contextuais</i> - aspectos histórico-culturais em relação à produção e recepção do filme; <i>intertextuais</i> - relação entre texto analisado e outros textos.
Produção de um audiovisual	-Pré-produção Escolha da idéia e argumento Roteiro <b>Story board</b> Escolha de cenários e locais de gravação  Produção Filmagens  Pós-produção Avaliação do material Seleção Edição Música Legendas	- Escolha do tema - Oficinas de roteiro e <i>story board</i> - Experimentação com a filmadora com filmagem de temas dados - Escolha e divisão das equipes de produção -Preparação para filmagens -Filmagens nos locais combinados -Coordenação das equipes  -Avaliação e análise do material - Seleção de cenas - Edição e montagem - Inclusão de música e legendas

Inserida numa abordagem integrada de fazer e pensar a mídia-educação e a relação entre cinema, crianças e educação, com esse percurso pretendo avaliar como ele pode não só contribuir para ampliar o repertório cultural das crianças e promover sua capacidade de leitura crítica da imagem cinematográfica, mas sobretudo promover o exercício e a capacidade de as crianças se expressarem, comunicarem e documentarem sua realidade.

### 7.3 Análise do percurso

Conforme mencionei anteriormente, os rudimentos desta proposta de intervenção surgiram durante a pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2004 e em função do conseqüente estímulo da professora em trabalhar com a temática do cinema. No primeiro semestre de 2005, durante estágio no exterior, pensei uma proposta de intervenção na escola para ser realizada na minha volta, entre final de junho e início de agosto de 2005, como mais uma parte da pesquisa de campo<sup>47</sup>. Embora soubesse que o tempo disponível para desenvolver

<sup>47</sup>No período em que estava no estágio no exterior, trocava e-mails com a professora da escola a respeito do andamento de seu trabalho e da perspectiva futura.

o trabalho era insuficiente, quando vi que seria muito difícil viabilizar tudo o que havia pensado e que seria necessário repensar algumas escolhas, decidi que poderia pensar uma intervenção escolar como um conceito, uma proposta indicativa mais geral, e não necessariamente como uma intervenção prática com dimensão operativa naquele momento da pesquisa. Fiquei mais tranqüila, pois assim meu compromisso com a professora da turma estaria limitado a assessorar e acompanhar a produção de um audiovisual feito por crianças brasileiras para se comunicarem com as crianças italianas que participaram da pesquisa comigo, já que fui o elo dessa corrente<sup>48</sup>.

Assim, analisarei a seguir alguns aspectos da intervenção especialmente em relação à produção do audiovisual<sup>49</sup>. Parte desta reflexão, então, foi sendo tecida quase simultaneamente à sistematização da hipótese de percurso descrita páginas atrás a partir das considerações críticas que fui fazendo sobre a produção do audiovisual com crianças.

Em primeiro lugar, uma avaliação geral do percurso permite-me dizer que a proposta do projeto configurou-se uma significativa atividade de ensino-aprendizagem, por várias razões levantadas anteriormente: foi contextualizada; nela o saber possuiu sentido de uso social (e não só didático); extrapolou o espaço escolar; envolveu atividade de pesquisa; houve aplicação e transferência de conhecimentos; houve comunicação, expressão e construção de saberes utilizando as diversas linguagens; houve trabalho interativo e cooperativo; houve narrações e registros em que os estudantes foram sujeitos do processo, sobretudo nos momentos de produção.

Neste sentido, a relação entre a produção prática e a análise crítica das mídias pretendeu ser uma forma de aquisição de compreensões conceituais sobre as mídias, que além de ser uma atividade considerada como um direito das crianças, tinha a expectativa de que elas aprendessem a fazer um produto de mídia. Assim, a ênfase no trabalho prático pretendia a aquisição de certas habilidades técnicas, que muitas vezes são vistas como secundárias. No entanto, considerando que as compreensões conceituais e a análise crítica podem ser

---

<sup>48</sup>Lancei a idéia do audiovisual como possibilidade na sugestão do projeto da professora ainda em 2004, mas ela começou a ganhar corpo a partir da pesquisa de campo realizada com crianças numa escola pública italiana. Percebi o interesse que elas tinham sobre o Brasil, Florianópolis e sobre as crianças brasileiras. Pensei num vídeo feito pelas crianças contando um pouco do seu modo de vida e da cidade como uma forma de interação entre elas. Além de elas terem algo em comum, que seria a participação na pesquisa, conhecer outra realidade e um contexto sócio-cultural diverso poderia se transformar em uma perspectiva de diálogo entre elas, através de um trabalho intercultural e de outras formas de interação.

<sup>49</sup>Algumas etapas do projeto já tinham sido parcialmente trabalhadas pela professora: noções introdutórias sobre cinema, sua dimensão histórica e alguns elementos da linguagem cinematográfica.

adquiridas através da reflexão sobre o processo, elas poderiam assumir uma significação maior que o produto final. Nesta perspectiva,

fazer um vídeo não significa verificar se foi entendido tudo sobre a linguagem da imagem, mas descobrir gradualmente aquela linguagem, a sua lógica, a sua capacidade simbólica. Aprender fazendo, ou dito em outros termos, a validade cognitiva e heurística da práxis: da aula laboratório<sup>50</sup>.

A produção de um audiovisual na escola envolve a aquisição e integração de competências específicas, por isso é preciso ter consciência de se trata de um processo altamente complexo e difícil. Apesar das facilidades tecnológicas atuais, nem sempre as escolas dispõem de tais equipamentos, além de a formação dos professores ser precária no domínio de tais saberes e fazeres, o que implica assumir o desafio e construir a intervenção possível.

Mas por que produzir um vídeo? Além dos motivos já expostos (crianças brasileiras que participaram da pesquisa fariam um vídeo para as crianças italianas sobre os modos de vida e de ser criança em Florianópolis e a possibilidade de comunicação entre crianças de diferentes contextos sócio-culturais), o vídeo significava a possibilidade de as crianças participarem de um percurso educativo que iniciou com a participação nesta pesquisa e que se desdobrou em outros projetos. Ao se tomar a decisão de fazer um audiovisual, é preciso avaliar se a “mensagem que se tem para dizer” não pode ser dita de outra forma, inclusive para não mitificar a produção de vídeo.

Para um começo de conversa, as perguntas-chave sobre mídia-educação propostas por Bazalgette, que vimos no capítulo 2, podem indicar o caminho:

**1. Quem comunica e por quê?** (Agência dos meios: autores, produtores, instituição)

As crianças da 4ª série da Escola Básica Vitor Miguel (sob a coordenação de sua professora) que participaram da pesquisa sobre relação entre criança e cinema para se comunicarem com crianças italianas que também participaram da mesma pesquisa.

**2. De que tipo de texto se trata?** (Categorias dos meios, formas e gêneros)

Audiovisual em vídeo/DVD do tipo documentário experimental sobre a relação das crianças desta turma com cidade, com a cultura e com escola.

**3. Como se produz?** (Técnicas dos meios)

Por se tratar de uma primeira experiência, o audiovisual terá um caráter de exercício, e serão utilizados os equipamentos da escola: filmadora analógica no processo de produção e

---

<sup>50</sup> Rivoltella, 1998 A, p.118.

computadores, com programas adaptados e instalados especialmente para a digitalização das imagens e edição do produto final, que será feita com a assessoria de um técnico.

#### **4. Como sabemos o que significa? (Linguagem dos meios)**

Após estudo feito sobre a linguagem cinematográfica tem-se uma idéia, ainda que geral, de como os meios produzem os significados, os códigos e convenções, as estruturas narrativas. Pretende-se que tal linguagem expresse as intenções comunicativas das crianças.

#### **5. Quem recebe, que sentido dá? (Público dos meios)**

Como hipótese, imaginamos que ao assistir o vídeo legendado as crianças italianas poderão conhecer um pouco sobre as crianças desta turma e ter uma idéia do lugar onde vivem.

#### **6. Como apresenta os temas que trata? (Representação dos meios)**

O vídeo pretende apresentar a relação das crianças com a cidade e com alguns elementos de sua natureza e cultura.

Cada uma dessas fases requer um envolvimento e um compromisso do grupo, que se manifesta nas atitudes e competências diversas que devem ser desenvolvidas cooperativamente. As tarefas e os papéis assumidos pelas crianças foram sendo escolhidos e distribuídos conforme as demandas do trabalho coletivo, considerando as preferências e desejos individuais. Procuramos valorizar os talentos, as habilidades e as competências, os desafios e os recursos expressivos particulares de forma a contemplar o envolvimento de todos, seja nos bastidores ou diante das câmeras. O trabalho de coordenação foi feito pela professora da turma e eu participei apresentando a proposta inicial, acompanhando sua apropriação ativa pelo grupo nos momentos de pré-produção e de produção, intercalando os momentos de elaboração de hipótese com considerações críticas sobre o processo. Minha participação na pós-produção deu-se apenas no momento inicial, na tradução das falas e nas legendas.

Como cumprir tal percurso sem abrir mão de ter as crianças como sujeitos do processo? Afinal, em minha concepção de produção de audiovisual feito por crianças, a produção deve expressar a relação existente entre processo e produto do percurso e ter a face, a voz e o jeito de as crianças verem, dizerem e mostrarem seu mundo. Isso não significa que o farão sozinhas e “apenas” do seu jeito. Afinal, a mediação do educador tem um papel fundamental neste percurso, até para assegurar o jeito de as crianças se expressarem combinado com outros modos, o que pode enriquecer ou empobrecer o trabalho. É um equilíbrio difícil de ser conseguido.

Um projeto como esse requer que se coloque em jogo tudo o que se sabe, no sentido da ampliação de conhecimento e do ensaio e erro, em contextos de troca e reciprocidade. O trabalho coletivo e compartilhado vai ampliando as relações entre o grupo, permitindo a cada um o conhecimento de si, do outro e do mundo. A idéia era de “brincar de aprender” a fazer um audiovisual vivenciando os momentos de pré-produção, da produção e da pós-produção. Isso foi viabilizado dentro do tempo disponível (cerca de dois meses, intercalados por quinze dias nas férias de julho), através de atividades como:

- Oficina de fotografia *pinhole*
- Oficina de fotografia digital, exercícios práticos, avaliação e análise do filme de animação *Linéia nos jardins de Monet*
- Participação da IV Mostra de Cinema em Florianópolis
- Oficina de animação <sup>51</sup>
- Análise e discussão das mensagens gravadas em áudio por crianças italianas
- Análise do documentário *Videocarta Ikpeng*, observando construção de roteiro
- Oficina de construção de roteiro em grupos
- Reorganização do roteiro
- Divisão das equipes, planejamento das filmagens, experimentação com a filmadora
- Realização das filmagens
- Início da edição <sup>52</sup>
- Avaliação dos trabalhos e do audiovisual
- Exibição do audiovisual para a comunidade escolar e familiares

Ou seja, o que era para ser apenas uma proposta, transformou-se em assessoria e acompanhamento e por fim acabou virando, de certa forma, uma nova etapa da pesquisa de campo.

### **Oficina de fotografia *pinhole*** <sup>53</sup>



<sup>51</sup> Promovida pela IV Mostra e Ministrada pelo Núcleo de Animação da UNICAMP em 04/07/05.

<sup>52</sup> Coordenado pela professora em 18/07/05.

<sup>53</sup> Realizada pelo fotógrafo Lucio Giovanella em 01/07/05. A partir do contato prévio, escurecemos a sala e organizamos o material necessário para o dia combinado





Sala escura criando um clima de mistério, as crianças curiosas e com mil hipóteses a respeito do que faríamos e do material que utilizaríamos<sup>54</sup>. Afinal, por que fazer uma oficina de fotografia *pinhole* com máquinas de latinhas numa época em que a tecnologia nos oferece tantos recursos? Foi com essa pergunta e discutindo as possibilidades de respostas que apresentamos a oficina. Fizemos uma breve retomada sobre a história da fotografia, sobre a câmera escura de Leonardo da Vinci (que eles já tinham estudado), sobre os processos e etapas de trabalho dessa forma de fotografia primitiva e sobre os trabalhos que seriam desenvolvidos naquela cinzenta manhã de inverno. A curiosidade natural das crianças, as expectativas sobre os resultados, a preocupação com o dia nublado (tínhamos discutido que a luz do sol é fundamental para esse tipo de fotografia), a sala escura toda reorganizada e os equipamentos para a revelação (recipientes contendo água, revelador, fixador, guilhotina, luz vermelha, etc.) criavam um clima de excitação geral. Então começamos a “pôr a mão na lata”.

Colocamos o papel fotográfico na lata e com as orientações a respeito do exercício de fotografar<sup>55</sup> começamos os exercícios de fotografia ao ar livre. Depois as crianças traziam suas latinhas para a revelação das fotografias na sala escura, onde deveriam tirar o papel com cuidado, obedecendo a seqüência: revelador (dectol), interruptor (água), fixador (hiposulfito de sódio) que ficava no mínimo 5 a 10'. Depois lavar com água em abundância, secar as

<sup>54</sup> 25 latinhas (com tampas pintadas de tinta spray preta por dentro, agulha e martelinho para fazer o furinho que será o diafragma ou a abertura de luz, e fita isolante preta para fechar o furinho); papel fotográfico químico (3 envelopes de papel fosco nº3, cada envelope com 25 folhas); revelador; fixador para fotografia preto e branco; sala-laboratório escura (janelas cobertas com lona preta); recipientes, bacias, luz vermelha, guilhotina e ampliador.

<sup>55</sup> Apoiar a lata, abrir o furinho com a fita isolante e contar até 12 ou 13, que será o tempo de exposição em que a fita ficará aberta permitindo a entrada da luz, não abrir a latinha, etc.

fotografias no jornal ou papel absorvente. Avaliamos as primeiras fotografias, repetimos os procedimentos e fizemos a revelação do negativo.<sup>56</sup>

A cada etapa, a participação da maioria das crianças era evidente. Falavam, perguntavam, faziam hipóteses sobre o que iriam fotografar, sobre quem seria o seu modelo. Aliás, a maioria das crianças escolheu seus amigos e parceiros para fotografar e algumas delas insistiram muito para que eu posasse para as suas fotos. Interessante perceber também como a idéia de um sugestionava a de outro quanto ao lugar ou objeto escolhido para fotografar.

Durante a revelação, enquanto o papel fotográfico ia reagindo e fazendo aparecer aos poucos a imagem-fotografia, “como que por encanto” dizíamos palavras mágicas como “*Abracadabra, pêlo de cabra, faça que uma imagem apareça no papel! Tchanam...*” Às vezes não aparecia nada no papel ou ficava tudo preto. *O que será que tinha acontecido?* Para minha surpresa, muitos acertavam dizendo: *porque tinha muita luz, porque ele abriu a latinha, porque deixou pouco tempo de exposição, porque não abriu a fita isolante no lugar certo e a luz não entrou...*

Enfim, a sessão foi uma mistura de alegria, espanto, frustração, decepção, admiração. Depois a vontade de querer fazer de novo: *vamos fazer mais uma?* Comentários empolgados alternavam-se aos de frustração e desânimo:

**Darlen:** *Eu não quero mais, a gente não consegue ver nada do que vai bater.*

**Leonardo:** *Dai é que é legal, tem que imaginar e vir ver como ficou... A minha primeira ficou bem diferente do que eu esperava mas a segunda foi legal. Vamos fazer mais uma?*<sup>57</sup>

Na revelação do negativo, encanto geral: “*Olha! Agora ficou ainda mais bonita...*” (Carol), “*Que massa, dá para comprar isso e fazer em casa?*” (Gabriel), “*Eu também vou pedir pro meu pai comprar um desses bem igual...*” (Leonardo), “*Pode levar as fotos para casa? Eu gostei tanto das fotos que eu fiz, achei lindas...*” (Gabriel).

Enfim, o envolvimento do grupo foi muito bom. Com exceção de duas ou três crianças, todas participaram em todos os momentos. E mesmo no escuro da sala, enquanto revelávamos as fotos, a vontade de querer ajudar a pôr o papel e a tirar da lata, de mexer as fotos com a pinça enquanto acontecia a revelação, as brincadeiras de uns com os outros: *alguém mexeu no cabelo, quem foi que bateu no braço?*, foram tantas que chegaram a derrubar a mesa cheia de fotografias secando. Apesar dessa confusão no escuro, nenhuma

<sup>56</sup>Pegar o papel fotográfico, o negativo que no caso é a fotografia feita com a *pinhole*, firmar bem com um vidro em cima, colocar a luz do ampliador ou de um abajur qualquer por 12 ou 15” e ver como a foto ficou.

<sup>57</sup>DC, 01/07/05, EBVMS, Itacorubi.

dessas interrupções impediu a concentração necessária nem interrompeu o trabalho que era realizado no momento.

Como não podíamos acender a luz, a escuridão também foi cúmplice das baguncinhas das crianças. Afinal, a situação era muito inusitada e a sala-laboratório pedia outro de tipo de postura de todos - das crianças, do grupo, da professora e da pesquisadora. Tateando, buscávamos reconstruir um pouco do percurso da história da fotografia, tentando escrever com imagens.

Embora possamos questionar a idéia da progressão no trabalho prático no percurso que vai da “foto para a filmagem”, visto que as habilidades podem ser desenvolvidas a partir da tentativa de se comunicar usando o meio e seus códigos específicos, nesta experiência isso pôde ser redimensionado: a oficina significou não só o sentido histórico da fotografia, mas sobretudo a dimensão do acesso de cada criança a uma máquina fotográfica, ainda que de latinha: *“Agora que eu tenho a minha máquina fotográfica, vou falar pro meu pai fazer uma pra ele também”*.

#### **Oficina de fotografia digital: dizer, escrever e ler com imagens <sup>58</sup>**



Comecei a oficina avaliando e analisando as fotografias que havíamos feito na oficina *pinhole*, para contextualizá-las e diferenciá-las das que faríamos com a máquina digital. Aproveitei algumas fotografias para discutir o que as imagens comunicam. Relacionando a fotografia com os outros meios, discutimos o que “dizem” as imagens de jornal, revista, cinema e TV.

Assim, usando os aspectos-chave de Bazalgette, procurei mostrar como as imagens podem ser construídas nas mídias, problematizando os níveis de linguagem imagética

<sup>58</sup> Com a intenção de experimentar as diversas possibilidades da fotografia - do *pinhole* a digital-, coordenei no dia 04/07/05 o exercício de “brincar de” fotografar inserida na proposta de intervenção da pesquisa. Digo “brincar de” no sentido de expressar certa leveza que a atividade permite. Apesar de saber da seriedade de tal

trabalhados por Castellani: literal, o que diz o conteúdo; metafórico, o que querem dizer implicitamente as mensagens; e emocional: como diz, o impulso emocional sugerido pelo enquadramento, pela luz e pela composição<sup>59</sup>. Eu pretendia discutir a relação disso tudo com a produção do audiovisual da turma, como se fosse um exercício para apurar nosso olhar, enquadrado agora pela máquina fotográfica e depois pela filmadora.

Primeiramente, fizemos algumas escolhas: o que fotografar (objeto, crianças) e o tipo de ação que queríamos representar (alegria, tristeza, criança brincando, estudando). Mas como poderíamos fotografar? Tínhamos visto que podíamos fotografar a mesma coisa de diferentes maneiras. E o que será que aconteceria com a imagem se a fotografia fosse feita dessa ou daquela forma?

Com as hipóteses que as crianças iam levantando, eu aproveitava para situar as noções de campo, ou seja, propunha que fotografassem o mesmo ponto aproximando-o ou distanciando-o do objeto: de longe, de meia-distância, de perto e de bem perto, e as crianças iam nomeando os campos com que já haviam trabalhado anteriormente. O mesmo foi feito com as noções de ângulos.

Fiz perguntas como: “O que acontece se você fotografar uma pessoa de baixo para cima?” *A pessoa ficará grande*, diziam as crianças e eu completava dizendo “E assim não parece que ela fica maior do que é?” “E de cima para baixo?” *Ficará pequena*, parecendo menor, *anãozinha*, inferior. “Qual a diferença entre fotografarmos uma pessoa sem que ela perceba e fotografá-la olhando diretamente para a câmera?” E por aí fomos discutindo com a intenção de que elas percebessem que o significado muda de acordo com o modo como fazemos a foto, pois é possível termos diferentes visões da mesma coisa, o que ocorre com as filmagens.

Já que fotografar é escrever com a luz, utilizamos a linguagem da luz e da sombra, do escuro e da cor. Lembrei às crianças que na fotografia *pinhole* também “escrevemos” imagens com a luz, e elas lembraram que muita luz queimou o papel e não “escreveu” nada; e que com pouca luz ficou tudo claro demais e também não apareceu imagem nenhuma. Perceberam, então, que a quantidade, a direção e o tipo de luz modificam a imagem do objeto fotografado.

Perguntei o que acontece se fotografarmos num lugar escuro, sem luz? “*Isso é fácil, não aparece nada*”, disseram as crianças. E continuamos a conversar sobre a importância da luz com perguntas, exemplos, e investigando como isso poderia ser percebido em outras

---

proposta, considerá-la como brincadeira permite um jeito mais solto de aprender a lidar com tais equipamentos, propostas, práticas, sem ter a obrigação de acertar.

<sup>59</sup> Castellani, 1987, p.64-6.

mídias. Comentei que em alguns filmes de terror uma cena pode ficar parecendo assustadora só com a direção da iluminação. Vimos que as variações de luz também comunicam e podem modificar a imagem do objeto.

Se as crianças conseguiram responder com alguma facilidade às questões teóricas dos planos e da luz, no exercício prático a história foi um pouco diferente. E como só havia uma máquina fotográfica disponível para o grupo, tínhamos que fazer o exercício prático em etapas. Dividi o grupo em duplas e propus às crianças que fotografassem algo observando certos planos, angulações e a direção da luz, de forma a que pelo menos duas delas tivessem a mesma tarefa, inclusive para que pudessem comparar depois os resultados.

Enquanto a professora ficava com a turma, eu saía com a dupla que ia fotografar, mas logo na primeira dupla percebi que aquele processo de escolha “do que e como fotografar” poderia ser compartilhado com todo o grupo, inclusive como forma de todos participarem, observando as escolhas feitas pelos colegas. Então, a partir da segunda dupla, a turma toda acompanhou o exercício de perto. Achei a proposta um pouco arriscada, pois esse tipo de dinâmica provoca um tempo de espera muito grande, que pode dispersar o grupo. No entanto, os comentários e as observações dos outros colegas enriqueceram demais a atividade. Algumas crianças que tinham como tarefa tirar uma fotografia em plano geral queriam fotografar uma flor em detalhe. Outros, que deveriam fotografar em primeiro plano, fotografavam um prédio e uma paisagem. E isso não passou despercebido pelos colegas que diziam: *Aquilo ali é um plano geral? Tás maluco, Douglas?* - ou então *Isso não é um plano médio, ó, plano médio é do corpo todo...*, e por aí afora, gerando uma discussão sobre o que havíamos visto anteriormente na sala. Às vezes as crianças acatavam as sugestões dos colegas e reviam seus objetivos, enquanto outras se chateavam diante de tantas críticas, e contrariadas diziam: *Eu não vou mais fotografar, não quero mais fazer nada...* Tudo isso significa um processo muito rico, pois na mesma medida em que uns se chateavam e aborreciam, outros consolavam e incentivavam.

Uma coisa que mais uma vez chamou a atenção foi o gosto das crianças por fotografar pessoas, amigos. Como eu também estava tirando fotos das crianças, uma frase muito ouvida era: *Tira uma foto minha?* Achei impressionante como elas sentiam tal necessidade, e sei que isso tem muito a ver com oportunidades e com a própria condição social. Algumas meninas insistiam muito para que eu as fotografasse, fazendo poses, caras e bocas. Deu-me a impressão de que elas sentiam aquela vivência como uma oportunidade de se imaginarem modelos, sonho contemporâneo de tantas meninas, e que aquilo poderia significar uma forma de pertencimento a um outro mundo ao qual elas também poderiam ter acesso. Com todas as

ressalvas do mundo quanto ao “sonho de ser modelo”, entendi o desejo delas e entrei no jogo, numa espécie de brincadeira, até elas pedirem que um dia eu fosse à escola especialmente para fotografá-las.

Enfim, a dinâmica coletiva foi possibilitando uma discussão muito interessante, depois retomada na avaliação. Conversamos sobre como nem sempre conseguimos fazer as coisas do jeito que imaginávamos, sendo necessário lidar com a frustração. Fizemos analogias com outras situações vividas por quem trabalha com fotografia, cinema e mesmo em outras profissões, inclusive o professor, que planeja dar uma aula x que por vezes acaba se transformando numa aula y. Isso também foi uma forma de lidar com a expectativa das crianças pelo resultado do trabalho.

Adequando-nos à limitação de termos uma só máquina para 23 crianças, também não pudemos ver as fotos e avaliá-las logo após o trabalho, pois a pessoa responsável pela sala informatizada onde faríamos isso não foi trabalhar naquele dia, adiando nossa avaliação.

Para encerrar, fizemos uma atividade de observação e análise dos planos, enquadramento e efeitos da luz com imagens em movimento, através do vídeo *Linéia nos jardins de Monet*. Como pretendia fazer uma “análise filmica”, perguntei quem já tinha ouvido falar em Monet para contextualizar. Apresentei a ficha técnica da animação e com uma breve sinopse instiguei a curiosidade das crianças sobre o que iríamos ver mostrando o livro com o mesmo nome. Essa atividade foi interessante, pois além de o vídeo ser belíssimo, as crianças o adoraram e ficavam perguntando onde eu tinha comprado a fita, se ela podia ser alugada: *Tem essa fita na locadora? E tem em DVD?* Quando viram a cena do jardim em Giverny, perguntavam *Ainda tem isso lá?, Você foi lá ver esses quadros?* Eu respondi que vi as ninféias numa exposição de Monet em Brescia. Tal resposta parece ter criado uma cumplicidade entre elas e eu mediada pelo vídeo, pois faziam comentários comigo, dizendo *Esse vídeo mistura desenho e filme, né Mônica?*, *Ela (Linéia) está posando para a foto, não é espontânea, Agora é de cima* (referindo-se a uma imagem feita de cima para baixo), ou então: *Agora é de baixo*, (referindo-se à imagem feita do lago para mostrar Linéia na ponte). Pareciam sentir-se experts em planos e angulações, sem falar nos efeitos da luz, que é um dos grandes temas de Monet.

Tendo a relação da menina com a arte como pano de fundo, priorizei a análise formal ou lingüística do filme, enfatizando os planos e significados da luz, das cores e da música. Assim, o fechamento da oficina de fotografia com o vídeo configurou-se como uma linda atividade, pois as crianças puderam conferir em movimento aquilo que haviam experimentado

na imagem congelada da fotografia. Assistiram a um filme diferente<sup>60</sup>, relacionado ao trabalho realizado, sem falar no prazer de poderem apreciar a arte de Monet.

Na avaliação do dia seguinte, observamos as fotos feitas pelas crianças, relacionando esse exercício com a produção de um audiovisual, e discutimos como elas haviam se sentido na atividade. Interessava-me saber o que elas diziam ter aprendido com essa oficina e como agora entendiam a imagem fotográfica. Será que as crianças percebiam como se pode mudar o sentido das imagens quando se forma uma seqüência delas?

De um modo geral, elas se saíram bem quanto aos aspectos técnicos e poucas fotografias ficaram tremidas. Conferimos os objetivos da tarefa de cada um e comparamos o resultado imaginado com o concretizado, o que foi interessante porque elas mesmas perceberam o que havia dado certo ou o que tinha ficado diferente do esperado. Fiz questão de esclarecer que se tratava de um exercício, e que por isso tínhamos de fazer tal confronto, mas que às vezes, mesmo não seguindo o planejado, o resultado pode até sair melhor do que o esperado. Falei dos improvisos e das intuições, tão necessárias no trabalho de criação. Além disso, numa concepção de aprendizagem em que o erro faz parte do processo, as fotografias que não foram feitas conforme o que tinha sido proposto serviram para discutir a intencionalidade em relação ao que se quer fotografar e as melhores maneira de consegui-lo.

Embora às vezes as falas das crianças pareçam respostas prontas ou meias palavras, quando foram chamadas para avaliar o trabalho, a maioria das que falaram disse que gostou da oficina. *“Legal porque podia tirar foto do que eu quisesse”* (Marcelo), *“Foi bom para aprender os planos, de onde vem a luz, para usar isso nos filmes”* (Leonardo), *“Gostei porque eu aprendi coisas que eu não sabia, além de aprender tirar fotos eu aprendi sobre os planos”* (Gabriel), *“Eu gostei de fazer as fotos e queria fazer mais”* (Douglas), *“Eu achei importante para o filme que nós vamos fazer, eu não sabia mexer na máquina e agora eu aprendi”* (Karine), *“Porque tirei foto de cima para baixo e vi que fica baixinho e pequeno e de baixo pra cima fica grande”* (William). De qualquer forma, isso revela um pouco do que elas acharam da atividade e sugere a importância de essa prática tornar-se algo constante no dia-a-dia escolar, em que a fotografia possa ser usada para descobrir e para contar<sup>61</sup>, como registro bem como expressão.

---

<sup>60</sup> No sentido da dificuldade de acessá-lo nas locadoras e por fugir do padrão de filmes que estão acostumadas a assistir.

<sup>61</sup> Ver Guran, 2000.

### Construindo o roteiro

Já que a intenção inicial de fazer uma oficina de roteiro com um profissional da área foi inviabilizada pela limitação do tempo que dispúnhamos<sup>62</sup>, encarei o desafio e corri os riscos; afinal, para mim, o caráter experimental dava o tom da atividade e tudo era motivo de aprendizagem. Assim começamos a discussão a respeito do roteiro.

Ouvimos as mensagens das crianças italianas que eu havia registrado em gravador e a partir delas surgiram algumas perguntas e curiosidades para inspirar o que poderíamos contar e mostrar no audiovisual. Discuto um pouco com as crianças se seria mesmo necessário fazermos o vídeo ou se poderíamos nos comunicar com as crianças italianas através de outra forma. Isto para que elas tivessem clareza da necessidade do vídeo, já que queriam “contar e mostrar a infância das crianças na ilha”. Era importante que o trabalho não fosse um “fazer por fazer”. O vídeo deveria resultar da necessidade concreta de comunicar algo a alguém, ou seja, de as crianças daqui mostrarem um pouco de sua vida às crianças italianas.

Endereçando o vídeo às crianças italianas, antes de discutirmos o roteiro propriamente dito, trabalhei a idéia de “itinerário”, de um roteiro daquilo que gostaríamos de mostrar. Elas sugeriram algumas coisas e, para alimentar mais essa reflexão sobre roteiro, sugeri que assistíssemos ao documentário *Videocarta Ikpeng*, que mostra a vida de crianças e adolescentes indígenas numa aldeia do Amazonas, no norte do Brasil<sup>63</sup>.

Quando o vídeo começou a passar, algumas crianças, que com certeza estavam desatentas na hora da explicação, perguntaram se aquelas eram crianças italianas. Expliquei novamente, mostrando no mapa a localização da aldeia, e disse que iríamos assistir ao documentário para conhecer um pouco daquela cultura e principalmente para prestarmos atenção ao roteiro.

Enquanto assistíamos ao vídeo, as crianças riam do jeito dos índios falarem em sua língua com legendas em português; divertiram-se com algumas cenas em que apareciam pessoas nuas ou seminuas; sentiam repulsa diante de cenas em que os índios comiam algo de aparência suspeita; gozavam do jeito de algumas delas. Faziam comentários sobre o dia-a-dia da aldeia, como *Olha, são eles que fazem os brinquedos deles, a gente compra tudo pronto*

<sup>62</sup> Pensei em Bebel Orofino, que trabalha com isso e fez um trabalho semelhante produzindo um vídeo com jovens de uma escola da periferia. Ver Orofino 2005.

<sup>63</sup> MARANGMOTXÍNGMO MĪRANG *Das crianças Ikpeng para o mundo*. Quatro crianças Ikpeng apresentam sua aldeia respondendo à videocarta das crianças da Sierra Maestra em Cuba. Elas mostram suas famílias, suas brincadeiras, suas festas e seu modo de vida. Curiosas em conhecer crianças de outras culturas, elas pedem para que respondam à sua videocarta. O vídeo foi produzido pelo projeto Vídeo nas Aldeias, com direção e fotografia de Kumaré, Karaná e Natuyu Yuwipo Txicão, com a direção de Mari Corrêa. Recebeu vários prêmios.



*né?, Que massa esse aviãozinho, É assim que eles pescam?, Orra, os caras são bons no arco e flecha, hein?* E por aí afora.

Percebi que elas estavam mais encantadas com a cultura que desconheciam do que com o roteiro propriamente dito, embora o roteiro é que permitisse esse tipo de interação. Assim, achei melhor começar a conversa problematizando algumas reações das crianças, pois sentia que elas precisavam falar sobre o que tinham visto. E foi muito oportuno.

Diante da reação de espanto de alguns com a vida das crianças indígenas, propus uma analogia lançando algumas hipóteses e suposições sobre o que as crianças italianas poderiam pensar quando vissem nosso jeito de falar, vestir, brincar ao assistirem o audiovisual. Elas também poderiam dizer: “Ui, eles comem isso? Como que eles se vestem assim desse jeito se é inverno? Que jeito estranho de dançar...”, dizia eu ironizando algumas das diferenças entre as culturas. Foi quando Gabriel falou, “*Tá, Monica, mas nós não dançamos pelados!*” Risos de todos. Então falei das imagens de TV que vemos nos desfiles das escolas de samba durante o carnaval, perguntando quais as escolhas que os *cameraman* ou os editores de telejornais elegem para mostrar na TV. Então eles se renderam, dizendo “*É verdade...*” A partir disso, discutimos as imagens dos brasileiros que são mostradas no exterior, falamos sobre os estereótipos. Contei sobre o estranhamento de algumas pessoas na Itália quando eu dizia que era brasileira: “*Brasileira? Branca assim?*”

Enfim, falei sobre a diversidade de etnias e culturas que constitui o povo brasileiro, e então Carol levantou o dedo: “*Monica, o que é etnia?*” perguntou. Achei tão interessante! Mesmo que aquela pergunta mostrasse que minha explicação estava muito além de capacidade de compreensão do grupo, fiquei feliz com ela, pois revelou que a menina estava atenta. E mais, que estava tentando entender, o que gerou mais discussão sobre a diferença entre raça e etnia, etc.

Diante disso, combinamos que assim como as crianças indígenas haviam mostrado um pouco do lugar em que vivem, do seu modo de vida e da sua cultura, elas também poderiam mostrar um pouco de nossa cidade, sua escola e infância. Esse seria o argumento e a idéia principal do roteiro.

Alguns dias depois, quando começaríamos a organizar e a sistematizar o roteiro, perguntei ao grupo o que poderiam mostrar para as crianças italianas, e elas disseram: brincadeiras, a escola, as casas, a cidade, etc. Achei curiosa a sintonia, pois foi a partir de tais idéias que eu tinha previamente elaborado um pré-roteiro.

Inicialmente eu havia imaginado um vídeo cuja idéia era “Vida de criança ou A história de uma turma”. Seria um projeto sobre a condição da infância brasileira na ilha de

Santa Catarina, mostrada a partir das histórias de vida das crianças da turma da 4.a série do bairro Itacorubi. A idéia era fazer isso através de um documentário narrativo e musical. Com o argumento construído a partir do que entendem sobre que é “ser criança”, as crianças desta turma contariam e mostrariam como vivem, o que fazem, onde moram e o que gostam de fazer. Mostrariam a cidade e seus principais pontos de referência, suas casas, sua escola e o que fazem: tarefas, brincadeiras e jogos preferidos. Isso poderia ser intercalado com perguntas sobre a outra realidade dos espectadores potenciais, a exemplo da videocarta. Exemplificando: “Nós fazemos isso, e vocês?” “Aqui é assim e aí como é?” e a narrativa poderia terminar com um clipe musical, parodiando a música “A bola” de Luis Tatit. Outra possibilidade seria uma narrativa, como “Era uma vez uma turma de crianças que começou a participar de uma pesquisa sobre crianças e cinema. Elas foram assistir ao filme *O Mágico de Oz* na IV Mostra de Cinema Infantil em Florianópolis (e uns dias depois também assistiram a um show musical do grupo Palavra Cantada). Elas ficaram tão encantadas com os dois espetáculos que sua professora sentiu-se estimulada a fazer um projeto de trabalho sobre o cinema. Assim, elas assistiram a muitos filmes, conversaram sobre o que sentiram e foram aprendendo muitas outras coisas. Até que pensaram em fazer um filme, por que não? Aproveitando que estavam estudando a infância (no papel da lei, na arte e na vida real) e que também havia crianças de outros lugares participando da mesma pesquisa, por que não conversar com elas, mostrando um pouco do que estavam aprendendo, do lugar em que moravam e de como é a sua vida de criança aqui na ilha, neste “pedacinho de terra perdido no mar”?

Assim, pensando que não teríamos muito tempo para construir diferentes possibilidades de roteiro, e considerando a importância de assegurar espaço para as crianças sugerirem alternativas diferentes, tinha elaborado a sugestão de um argumento de um pré-roteiro para ser discutido com elas: crianças se apresentando e apresentando o amigo, dizendo quem é, o que faz, o que gosta de fazer; crianças entrevistando-se umas às outras perguntando o que é ser criança, como é a vida das crianças e como a infância está representada na arte, no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, na realidade da cidade e da turma; crianças apresentando a cidade, os lugares que escolhessem e aspectos de sua cultura que consideram importantes; crianças apresentando suas casas e os lugares em que circulam no cotidiano; crianças mostrando a escola e falando do projeto; e crianças jogando, brincando e falando de seus jogos e brincadeiras.

Se isso foi coincidência ou condução, é uma boa questão, uma vez que quem coordena o trabalho pode dar as pistas de como levar o grupo a decidir aquilo que pretendia, numa espécie de manipulação da participação das crianças. Penso que isso pode até ter ocorrido em

alguns momentos, mas não o tempo todo, mesmo porque quando se assume que há uma direção por parte do adulto, a participação das crianças acontecerá dentro do limite daquilo que é esperado, portanto não vem disfarçada de participação total o tempo todo.

Assim, como já havíamos discutido, faríamos um audiovisual do tipo **documentário** para expressar e comunicar algo a alguém.

Seguindo a sugestão de argumento e pré-roteiro proposta no percurso didático exposto anteriormente, discutimos o que entraria no vídeo a partir dos temas: criança e cidade; criança e cultura; criança e escola; criança e brincadeiras. Assim, reorganizamos, modificamos e acrescentamos algumas sugestões negociando as possibilidades, já que não seria possível filmar tudo.

O desafio maior: como fazer um roteiro coletivo? Como assegurar que todos sejam, de fato, os sujeitos da construção deste audiovisual? Como construir um audiovisual que expresse o olhar das crianças mas que possua um mínimo de qualidade estética, por mais relativa que esta possa ser? É possível assegurar que imitação ou paródia sejam combinadas com noções de criatividade?<sup>64</sup> Como assegurar que este audiovisual não tenha somente a cara da direção adulta, já que vestígios dela necessariamente haverá ?

Enfim, dividimos a turma em quatro grupos e cada um ficou com um tema através de sorteio. Cada grupo discutiria o que gostaria de mostrar a partir do tema e faria o esquema básico para cada sequência de cena imaginada. Utilizando como referência o roteiro sugerido por Monteiro<sup>65</sup>, que inclusive a professora já havia trabalhado com a turma, elaborei uma síntese dos itens de um roteiro com *story board* para auxiliá-los<sup>66</sup>.

Assim, cada criança recebeu um papel com o esquema do roteiro. Desenhei-o no quadro e fui explicando como preenchê-lo com exemplos que eles iam dando. Expliquei às crianças a importância de imaginar a sequência para planejar as cenas, lembrando que, mesmo que o resultado não saísse igual ao planejado, o roteiro poderia servir para orientar as improvisações e modificações necessárias.

---

<sup>64</sup> O caráter de imitação e paródia presente nas produções de vídeo dos alunos em contraposição ao que seria de fato criativo é discutido por Buckingham (1995 e 2002).

<sup>65</sup> Monteiro, 1991.

<sup>66</sup> Importante ressaltar que, embora já tivesse experiência com roteiros para histórias em quadrinhos, era minha primeira experiência com produção de audiovisual.

Exemplo: Sequência 1 Vista panorâmica da Lagoa da Conceição

Nº do plano	Tipo de plano	Imagem e ação	Falas, diálogos, som	Story board
1	PG (plano geral da vista do morro) externo	Imagem da Lagoa, Dunas e praia da Joaquina	Esta é a Lagoa da Conceição, um lugar muito bonito e muito conhecido por todos da cidade (fala de criança)	

A busca do consenso raramente é algo fácil, ainda menos num trabalho em grupo com crianças que tinham apenas uma vaga idéia do que estavam fazendo. Embora eu e a professora circulássemos pelos grupos para auxiliá-los a expressar suas idéias, é difícil construir um equilíbrio entre aquilo que as crianças imaginam e o que nós adultos achamos que poderia ser melhor. Como não interferir demais para que as crianças pudessem de fato ser e sentir-se os autores, sem abrímos mão de sugerir determinadas possibilidades? Como eu, pesquisadora, além de fazer uma mediação entre minhas sugestões e as idéias das crianças, negociaria também com a professora, que, por sua vez, tinha ainda outra concepção do trabalho de vídeo com as crianças e estava muito preocupada com o resultado final? Era uma duplicidade de papéis o que estava vivendo, com todos os seus desafios. Afinal, como pesquisadora estava assessorando um trabalho ligado ao meu objeto de pesquisa; interessada, é óbvio, na produção final, mas sobretudo em todo o processo para chegar a tal produção. Assim, se eu não poderia abrir mão de opinar, não poderia esquecer que não era eu quem estava coordenando o trabalho. Delicado exercício de distanciamento, estando tão próxima.

Ao mesmo tempo em que ficava feliz ao ver o envolvimento do grupo (que realmente trabalhava de forma cooperativa) e a dedicação da professora (que divulgou esse trabalho aos quatro cantos das mídias, fazendo com que tomasse uma dimensão bem maior do que tinha, e o pior, por vezes com uma visão mitificada do cinema), ficava com certo receio quanto à forma como isso estava sendo apropriado por algumas das pessoas envolvidas. Percebia que o que havia começado como participação de um grupo de crianças em uma pesquisa ganhou vida própria – inclusive com meu respaldo em algumas questões do projeto – e foi virando uma outra coisa, que às vezes eu não reconhecia.

Sei que é importante haver cautela na relação pesquisador-professor para que um não interfira (demais) no trabalho do outro, visto que ambos estão interessados em suas próprias perspectivas. Mas, mesmo que haja objetivos em comum, é importante deixar bem clara a autoria de cada um no processo, inclusive para não haver margem de suspeita nem comprometimento com relação a coisas pelas quais não se é responsável diretamente.

Às vezes eu percebia um excesso de preocupação com o produto final: a professora intervinha demais nos diálogos escritos pelas crianças, ficando óbvio que não tinham sido elas as autoras. Além disso, a idéia de “fabricar” uma situação, como por vezes o roteiro sugeria, era no mínimo estranha, considerando os propósitos educativos da produção deste documentário. Eu tentava fazer o grupo perceber isso, mas nem sempre conseguia.

Buckingham questiona a aparente oposição entre processo e produto argumentando que “os produtos são uma parte fundamental do processo, apesar de não serem vistos como seu fim”<sup>67</sup>. Se a ênfase na compreensão conceitual não se separa do exercício de habilidades, como poderíamos ler a compreensão conceitual de algumas crianças quando o que elas produziam parecia réplica do discurso do professor?

No encontro seguinte, a professora havia feito uma síntese do trabalho de todos os grupos e “arrumado” algumas cenas. Observei que a maioria dos desenhos do *story board* não estava de acordo com os planos indicados no roteiro e chamei a atenção das crianças para elas perceberem, pois não haveria tempo de refazerem tudo antes de iniciarmos a filmagem. Combinamos que alguns detalhes ficariam para a edição.

Como no roteiro havia ficado acertado que todas as crianças iriam falar alguma coisa, as equipes deveriam escolher de que atividade iriam participar: filmagem, direção ou edição. Estabelecemos novamente qual seria o papel de cada um, planejamos o percurso da filmagem, e o grupo responsável experimentou a filmadora para aprender a manuseá-la e usar os recursos disponíveis.

Este momento da experimentação estava planejado para acontecer com um tempo maior, de forma a permitir às crianças uma exploração de fato das possibilidades com a filmadora. Além de tomar conhecimento de seu funcionamento e pôr em prática aquilo que haviam aprendido sobre os planos e o enquadramento, as crianças fariam uma espécie de exercício sobre como poderiam se posicionar quando estivessem sendo filmadas, e como e em que direção olhar e falar durante os depoimentos. Isso era importante tanto para quem estaria na frente das câmeras quanto para quem estivesse atrás, filmando, dirigindo ou nos bastidores. Ou seja, aquela seria uma oportunidade de brincarem de filmar e brincarem de estar sendo filmados. Depois assistiríamos à filmagem e discutiríamos os erros e acertos refletindo sobre seus limites e possibilidades. Tal como nos jogos de bolinha de gude, seria o momento “das brincas”, depois haveria o momento “das veras”, o das filmagens. Isso não significava que as

---

<sup>67</sup> Buckingham, 1995, p.12.

filmagens “brincantes” não pudessem entrar na edição final. Mas infelizmente, por uma questão de tempo, não foi possível realizar tal etapa e passamos direto para a filmagem<sup>68</sup>.

### **Começam as filmagens**

No primeiro dia de filmagem (12/7/05) a expectativa e a alegria eram grandes. Estava combinado que filmaríamos a Lagoa, as Dunas, a Joaquina, o Morro da Cruz, o Morro do Horácio, o Centro, o Morro do Quilombo e o Itacorubi, o bairro em que moram as crianças. No entanto, ao chegarem a lugares lindos como as dunas, por exemplo, a maioria das crianças enlouqueceu com as “tentações” de correr e brincar – elas não se preocuparam muito com os papéis que assumiriam em suas equipes. Imaginei o que representava aquele passeio para essas crianças que quase nunca saem do bairro, e o que significava chegar nas dunas, na praia da Joaquina ou no mirante do Morro da Cruz, onde há *binóculo gigante*, como elas disseram, onde podiam ver detalhes do centro da cidade e do bairro em que moram.



Para muitas crianças, era a primeira vez que visitavam esses lugares. Assim, antes de elas os mostrarem para os outros, teriam que experimentá-los. Primeiro teriam que criar um vínculo com as dunas, experimentar seu espaço, sentir a textura de suas areias, correr, brincar, pular, rolar e se esbaldar para depois poderem mostrar um pouco de tal possibilidade para outras crianças<sup>69</sup>.



<sup>68</sup> O limite do tempo se deveu a alguns compromissos de última hora assumidos pela professora. E mesmo que estivesse limitada pelos prazos de minha pesquisa, se eu soubesse disso antes, poderia ter reorganizado os momentos anteriores de forma a assegurar este, como por exemplo substituindo a oficina de fotografia digital para garantir mais tempo para essa experimentação, que é fundamental.

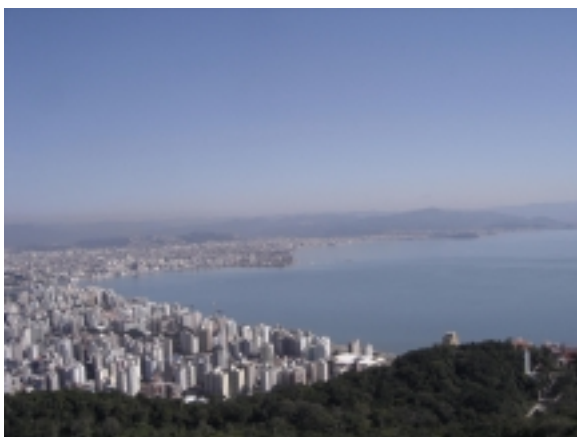
<sup>69</sup> Penso que a mesma coisa deveria ter acontecido em relação ao uso da filmadora, pois foi pouco tempo para elas experimentarem. Como já comentei, havíamos planejado inicialmente que primeiro as crianças teriam que “garatujar” com as possibilidades da câmera para depois filmar. Embora não haja regras fixas para uma sequência de aprendizagem, pois nem sempre as coisas seguem essa linearidade, muitas vezes a experiência primeira é a que pode ser a mais interessante e neste caso penso que este caminho não era o mais indicado para o que se buscava. Enfim, lidar com o tempo possível faz parte do aprendizado, o qual, independente do resultado, será expressão do percurso.



Com exceção da equipe de filmagem, que se revezava, as outras crianças se dispersaram totalmente nas dunas e na praia da Joaquina: brincavam, jogavam capoeira, perguntavam, se afastavam e quando eram chamadas, após a insistência da professora, algumas viam a fala dos colegas enquanto gravavam e outras só participavam quando era sua vez de falar. No momento das falas das crianças, infelizmente a professora havia pedido que elas as decorassem, mas nem todas o fizeram. Algumas falavam aquilo que lembravam e ainda assim, tímidas, envergonhadas e completamente estranhas no papel que lhes tinha sido atribuído. Outras improvisavam e inventavam as falas na hora. Percebendo o desconforto de algumas, sugeri que falassem o que lembrassem a respeito do assunto com naturalidade (como aliás já havia frisado para as crianças no dia anterior: que o importante era lembrarem o sentido do que iriam dizer e não necessariamente as palavras decoradas). Mas isso não resolveu muito a situação. Acho até que por isso, essa parte do roteiro sobre criança e cidade deveria ser repensada na edição, talvez sendo preferível uma narração em *off*.







Outros problemas que sentimos foram em relação à luz e ao som. Em cenas externas, a dificuldade de lidar com a luz do sol; nas cenas internas, a falta de iluminação adequada. O microfone da filmadora era de baixo alcance, e provavelmente o som das falas não ficaria nítido o suficiente. Enfim, amadores que éramos, corremos riscos por não possuímos o conhecimento “específico” daquela arte. Mais tarde veríamos em que medida seria possível neutralizá-los na edição.

Durante a filmagem, apenas uma ou outra criança, que tinha o roteiro inicial, acompanhava-o em suas sugestões de planos. Naquele momento, a cooperação do trabalho em grupo deixou muito a desejar, limitando-se a alguns poucos momentos. A cooperação acontecia noutro sentido - nas brincadeiras e nas possibilidades de interação com o espaço, que para a maioria das crianças era novo.



No dia seguinte (13/07/05), ainda na escola, antes de sairmos para a continuação da filmagem conversei com o grupo a respeito do dia anterior, e fizemos uma avaliação. Disse-lhes que tinha observado que elas haviam se encantado com os lugares, esquecendo-se do propósito do “passeio”. A professora reforçou isso e redefinimos os papéis de cada um nos



grupos, reafirmando o propósito e o compromisso com o trabalho, por mais que ele tivesse o caráter de uma “brincadeira de filmar”.

Filmamos cenas de jogos e brincadeiras ao ar livre na pracinha. Nesse momento foi possível perceber um maior envolvimento do grupo nas funções previamente definidas. Enquanto um filmava, o outro ficava ao seu lado dando pistas com o roteiro na mão, numa espécie de direção de filmagem. Outros ajudavam a organizar o grupo que estava sendo filmado: *Filma aqui, bem de pertinho, “agora você tem que dizer..., não, desse jeito não ficou bom, tem que olhar pra cá quando você fala, vamos fazer de novo”, etc.* Ou seja, elas estavam começando a se entrosar melhor nos papéis. Parece que aquilo que não havíamos conseguido fazer antes, como experimentação e preparação espontânea para a filmagem, tinha acabado acontecendo no dia anterior e naquele momento é que começávamos de fato a filmagem.

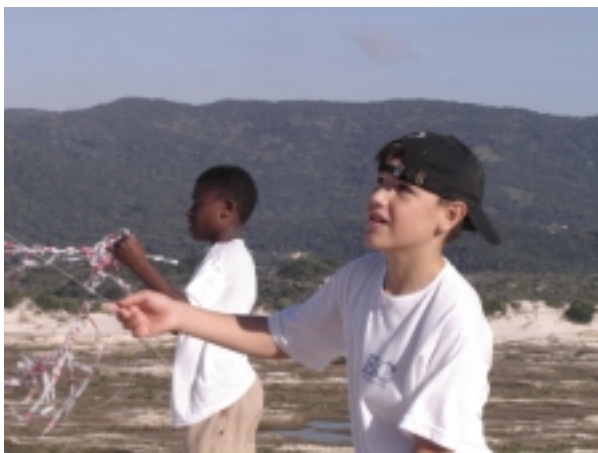


As filmagens de algumas cenas na escola eram em sua maioria artificiais e ficaram aquém da idéia que eu havia imaginado. Se por um lado eu ficava aflita com o que via, por outro não podia esquecer que o projeto não era meu, embora tivesse sido minha a idéia lançada para a professora. Mais uma vez, como lidar com isso?

O último dia de filmagem (15/7/05), que coincidiu com o último dia de aula antes das férias de julho, teve dois propósitos: que as crianças brincassem em alguns lugares onde antes tínhamos ido filmar, e que todas experimentassem a filmadora, inclusive aquelas crianças que não tinham feito parte da equipe de filmagem.

Fez um lindo dia de sol e as dunas da Lagoa foram o palco de inúmeras manobras radicais da turma. As pranchas de papelão, improvisadas em *sandboard*, deslizavam nas areias douradas, carregando meninos ávidos por adrenalina, enquanto outros competiam soltando as pipas “Flamengo, Figueirense e Avaí”, que dançavam no céu azul. As outras

crianças iam-se alternando entre filmagens e caminhadas, corridas e deslizamentos pelos morros de areia. Enfim, um belo e divertido cenário.



Na volta, uma paradinha breve no cais da lagoa para ver os barcos. No trapiche, através do vidro de um barco em que entramos para fotografar, via-se um pôster de Charles Chaplin em seu interior, coisa que não passou despercebida pelos olhares das crianças. “*Olha, é o Charles Chaplin*”, “*Visse, Mônica, visse o Chaplin ali naquele*

*barco?*” Falando assim com essa intimidade, era como se o garoto e o vagabundo estivessem por perto para nos dar seu aval nesta brincadeira de filmar. Foi uma curiosa coincidência.

Como além de acompanhar esse processo eu fazia filmagens para um possível *making-of*, no caminho de volta à escola perguntei às crianças sobre essa experiência, e elas, agora muito mais soltas e à vontade em relação à filmadora, diziam que tinham gostado, que se divertiram e que também aprenderam.



### Labirintos da edição

Sabendo que a pós-produção é extremamente trabalhosa e que por uma questão de foco e tempo da pesquisa eu não poderia me envolver nela, participei de perto apenas no primeiro dia, acompanhando à distancia o resto dos trabalhos. Embora a professora tenha dito que seria muito bom se eu estivesse lá e embora eu tivesse interesse em observar e aprender, mas naquele momento não poderia fazer tudo o que queria, priorizei a reflexão, pois já possuía bastante material e muitos elementos para analisar.

Mesmo assim, no primeiro dia de férias escolares das crianças, segunda-feira de manhãzinha (18/07/05), estávamos nós na sala informatizada da escola: duas crianças da equipe de edição (Anna Beatriz e Leonardo), a professora da turma e a de informática, Seu Cláudio (um profissional técnico da área que nos auxiliaria), Magda (aluna do *Master in Comunicazione e Formazione della Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano* que desenvolvia uma pesquisa sobre experiências em mídia-educação no Brasil e acompanhou o primeiro dia das filmagens e o primeiro dia da edição) e eu.



Usando o programa *Pinacle Studio 8*, o técnico explicou o processo e o percurso a ser feito: captura de imagens, edição e/ou montagem, inserir e ajustar o áudio com falas, músicas e outros, com legendas e créditos para formar o “boneco” do que seria uma primeira versão do audiovisual, para depois fazer os ajustes necessários.

Começamos com a captura das imagens, pois como a filmadora era analógica, tínhamos que fazer a conversão. Capturadas as imagens das 7 fitas, totalizando em torno de 7 horas de filmagens, iniciamos a edição propriamente dita. Ajustes no áudio e na iluminação de algumas imagens seriam necessários, então as crianças logo aprenderam a fazê-los. Por vezes elas se distraíam e algumas imagens passavam sem o devido tratamento. Depois aprenderam a selecionar as imagens que iriam para o filme e a cortar as que não seriam utilizadas.

Enfim, pelo que percebi, seria necessário retomar o roteiro, discutir se a seqüência permaneceria a mesma e começar a ver cada quadro para decidir o que iria ficar e o que iria ser cortado. Seria o começo de um longo processo. E por mais que Seu Cláudio explicasse, por vezes as crianças se confundiam e acabavam cortando cenas que deveriam ficar, então tínhamos que refazer o processo. Diante de “probleminhas” como filmagens tremidas, cortes de cabeça e som inaudível, outra coisa que observamos é que a filmagem foi feita com a data do dia e agora não seria possível tirá-la. Além disso, durante a edição coletiva, nem sempre os interesses eram os mesmos, pois às vezes as crianças queriam cortar cenas de imagens que achávamos interessante deixar. Outras vezes a professora queria deixar coisas que eu entendia ser melhor cortar. Como conciliar aquilo? E, para complicar ou ajudar ainda mais, o técnico ensinou alguns efeitos especiais, como a fusão de imagens, dizendo que seria recomendável em alguns momentos para que o corte não ficasse muito abrupto. Ele mostrou também como fazer alguns efeitos de espiral, que as crianças acharam “*muito massa*” diante dos quais eu ponderei que não lembrava de ter visto muitos efeitos desse tipo em documentários. É claro que nada as impediria de usá-los, por mais estranho que fosse ao meu ponto de vista.

### **Dilemas da pesquisadora**

Assim, conforme já comentei, é um equilíbrio difícil este de saber as fronteiras entre os papéis de pesquisadora-assessora, da professora, do técnico e das crianças. As dúvidas são muitas:

- a) enquanto eu estava mais preocupada com o processo, com as aprendizagens e com a construção de significados das crianças no percurso, parecia-me que a professora estava mais preocupada com o produto final e com a “visibilidade do projeto”;
- b) eu também estava preocupada com a produção final com o objetivo de comunicação com as crianças italianas e não tanto com o produto, pois a dimensão de produção se insere num percurso em que o acabamento final será seu fruto e terá a beleza inerente ao fato de ser resultado de um envolvimento e da interação das crianças com o objeto. Assim, o resultado será lindo na medida em que for expressão de tal percurso e não por atingir um pretenso “padrão de qualidade”;
- c) no entanto, nesse embate em que por vezes pareço querer moldar a realidade aos meus propósitos, eu ficava me questionando até que ponto estava querendo construir uma experiência para comprovar uma hipótese de pesquisa? Será que se minha defesa da espontaneidade das crianças contra as falas decoradas fosse acatada, o trabalho não teria

ficado muito mais interessante, tanto em relação ao processo como em relação ao produto-produção final?

d) outra dúvida diz respeito aos desdobramentos do projeto encaminhado pela professora e à proporção que isso acabou tomando. Isso me deixou muito inquieta. Se por um lado tal projeção pública teve sua face positiva<sup>70</sup>, por outro me preocupo com a mitificação e o exagero de suas conseqüências quando tal projeto aparece em algumas mídias, hiperdimensionando as reais aprendizagens das crianças, como quando elas são consideradas diretoras e produtoras-mirins, por exemplo<sup>71</sup>.

Ora, esta é apenas uma experiência educativa cheia de acertos e erros, e não “a experiência”. E por mais inédita que ela possa parecer num contexto de escola pública, não se deveria promover a idéia de que qualquer coisa que se faça ali seja boa só pelo fato de estar se dando em circunstâncias adversas. Esta dimensão da “projeção e visibilidade do projeto” não era objetivo do trabalho, por mais legítimos que sejam os interesses da professora em querer divulgar o seu trabalho e querer “valorizar o trabalho das crianças”.

Tenho claro a minha responsabilidade neste projeto. Com a produção do audiovisual, ela está situada no momento em que dei a sugestão de que fosse realizado, na pesquisa, na orientação ao projeto, nas atividades que encaminhei junto às oficinas, na sugestão do pré-roteiro e na assessoria e acompanhamento da produção. Ou seja, felizmente ou infelizmente eu não participei da edição final que deu a cara ao audiovisual. Enfim, corremos os riscos e aprendemos muito.

Além disso, reconheço como extremamente legítima a vontade, tanto da pesquisadora quanto da professora, de querer fazer um audiovisual “digno” e bem feito, que tivesse a autoria das crianças e a mediação significativa do professor (embora nem sempre os encaminhamentos adotados tenham ido nessa direção). E é somente com a reflexão crítica sobre a concepção que norteia esse fazer que uma experiência como essa pode ser problematizada e o desafiador potencial educativo do trabalho prático pode ser encontrado. Como tentei demonstrar neste percurso, a produção prática tem uma dinâmica própria: se por um lado é um espaço em que as crianças podem explorar suas identidades e emoções de uma forma mais descontraída de que na análise crítica, ao mesmo tempo, porém, o processo gera

---

<sup>70</sup> Uma delas foi a da participação desta turma num projeto experimental de aulas de italiano (que seriam só para algumas turmas da rede municipal a partir da 5ª série) no segundo semestre em função do possível contato com crianças italianas que a pesquisa viabilizou.

<sup>71</sup> Ou através da publicação de depoimentos das crianças utilizando conceitos que evidenciavam a quase incompreensão do sentido em que eram utilizados, inclusive pondo em risco a credibilidade da experiência do ponto de vista da autoria e da aprendizagem.

certa ansiedade para os professores, como Buckingham<sup>72</sup> demonstrou e eu também pude perceber.

Como campo de pesquisa, por fim, avalio que a experiência foi muito significativa. Do ponto de vista da reflexão, só esse envolvimento me deu as condições de fazer esta leitura crítica. Tive a possibilidade de refletir sobre a produção do audiovisual como (auto)crítica. Creio que seja um pouco isso o que Buckingham faz quando participa das experiências de produção junto às escolas, para pesquisar, problematizar e depois teorizar. Para ele, a pesquisa em sala de aula desempenha um papel essencial na reavaliação dos objetivos e métodos da mídia-educação. “Nosso objetivo aqui não é propor relatos cor-de-rosa de boas práticas mas explorarmos algumas das dificuldades e complexidades de sala de aula reais”<sup>73</sup>.

Com a discussão deste percurso desenvolvendo uma interrogação da prática teoricamente informada, poderíamos aprofundar as limitações da dimensão pedagógica do professor em sala “confrontando-se” com a reflexão acadêmica sobre a produção na mídia-educação. Poderia ainda olhar autocriticamente tanto o afã em chegar ao produto final como a ênfase no processo de produção. E isso remeteria à relação de poder entre esses olhares. Paul Ricouer diz que “onde há poder, há fragilidade. E onde há fragilidade, há responsabilidade (...) o objeto da responsabilidade é o frágil, o perecível que nos solicita. Porque o frágil está, de algum modo, confiado à nossa guarda. Entregue ao nosso cuidado”<sup>74</sup>. Assim, como conhecer a real dimensão da responsabilidade que temos nessa produção, que se revela frágil quando se pretende que seja emancipadora?

### **Apreciação e avaliação**

Quando vi a versão final do audiovisual para fazer a tradução, vivi novamente uma mistura de sentimentos. Por um lado, estava feliz de ver o quanto as crianças tinham aprendido com todo o processo. Agora algumas crianças usavam termos técnicos, e mesmo sofisticados, da linguagem cinematográfica como se fosse a coisa mais natural para elas. Lidavam com certa desenvoltura com o programa de edição de imagens, fazendo comentários sobre o processo e demonstrando sua apropriação. Trabalhavam em grupo, traduzindo em ações a necessária cooperação. Enfim, pude perceber que esse processo, bem ou mal, permitiu que em alguns momentos as crianças “conhecessem através do fazer”, que elas vivenciassem

---

<sup>72</sup>Buckingham,1995.

<sup>73</sup> Buckingham,1995, p.13.

<sup>74</sup> Ap. Lins, 2004, p.7.

a “cooperação como oportunidade de aprendizagem” e que elas entendessem algumas coisas da “função educativa da linguagem”.

Por outro lado, fiquei um pouco frustrada com os encaminhamentos escolhidos na edição, pois a versão final ficou bem diferente do que o roteiro inicial previa. Devido aos problemas com o som, a maioria das falas das crianças narrando as imagens foram substituídas por músicas que nem sempre combinavam com o que o vídeo mostrava. Certos depoimentos em que algumas crianças contavam sobre o que faziam ou gostavam de fazer também foram cortados. Enfim, muita coisa que para mim era importante para dar - se não a exata medida - uma idéia aproximada do modo de vida destas crianças foi excluída pela “equipe de edição”.

Enfim, o vídeo foi exibido em várias circunstâncias entre setembro e novembro de 2005 (feira do livro e duas apresentações na escola: para as crianças e para familiares) e pude presenciar a alegria das crianças sentindo-se muito importantes por estarem se vendo e sendo vistas: “Olha lá o jeito que ficou”, “*Visse eu aí?*”, “Olha a casa do Gabriel”, “Eu lembro desse dia” e tantos outros comentários.

No calor da empolgação após a primeira apresentação do vídeo só para a turma na escola, encaminhei uma avaliação oral com as crianças e o diálogo abaixo exemplifica os diferentes olhares que apareceram:

**Gabriel:** *Eu gostei do filme, achei bem legal.*

**Crianças juntas:** *Eu também, eu também.*

**Anna Beatriz:** *Eu achei que ficou muito tempo filmando aquela cena do cara surfando.*

**Vinicius:** *Aquela hora do cara surfando tinha que ser primeiro um plano geral da praia, depois um médio dele na onda e depois um americano e não só no cara.*

**Marcelo:** *Eu não gostei aquela hora que ele ficava só dando o zoom na Lagoa, ficava filmando de perto e de longe. Parece que a gente fica até meio tonto.*

**Carol:** *Eu achei aquele corte da praia da Joaquina pra Lagoa muito rápido.*

**P:** *Mas quem fez a edição destas cenas?*

**Leonardo:** *Claro, isso poderia ter tirado e arrumado tudo na hora da edição, né, Anna Beatriz?*(que foi uma das meninas que participou da equipe de edição, junto com ele)<sup>75</sup>.

As perguntas que em muitos momentos fiz às crianças visavam esclarecer algo evidente para mim, mas não tão claro para elas, de modo que era preciso explicitar a questão e não apenas deixar que elas a descobrissem sozinhas.

---

<sup>75</sup> DC, EBVM, 30/08/05



Enfim, seja qual for o resultado do audiovisual em termos éticos e estéticos, ele foi a expressão de um momento de aprendizagem específica, com toda a beleza e com todos os problemas que possa ter.

No ultimo dia de aula, 05/12/05 li as cartas das crianças italianas, que tinham acabado de chegar via correio eletrônico. As crianças italianas disseram o que mais tinham gostado no audiovisual: “foi extraordinário para nós ver que, mesmo morando em lugares assim distantes, os jogos que fazemos são muito semelhantes. Ficamos curiosos com a luta que alguns faziam na praia, alguém disse que é uma espécie de arte marcial típica do Brasil...gostaríamos de saber mais, *e’ stato insolito per noi vedere che, pur abitando in luoghi così distanti, i giochi che facciamo sono molto simili. Ci ha incuriosito la lotta che alcuni di voi facevano sulla spiaggia, qualcuno há detto che è una specie di arte marziale típica del Brasile... ci piacerebbe saperne di più (...)* ficamos encantadas com a maravilha do mar de águas cristalinas e com a praia comprida; nós não temos lugares naturais assim lindos perto da cidade e ficamos impressionados com o contraste entre as imagens da cidade formada por grandes e modernos edifícios rodeados de espaço verde, mata, mar e praias belíssimas (...) *Siamo rimasti incantati dalla meraviglia del mare dalle acque cristalline e della spiaggia lunghissima; noi non abbiamo dei luoghi naturali così belli vicino alla città e siamo rimasti colpiti dal contrasto tra le immagini della città formata da grandi e moderni grattacieli e tutto attorno spazi verdi, boschi, mare e spiagge bellissime (...)* Gostamos muito da apresentação que cada um de vocês fez, tivemos vontade de também mandar-vos nossas fotografias mas tem uma lei na Itália que proíbe circular fotos de crianças na Internet, *ci è piaciuta molto la presentazione che ognuno di voi ha fatto di se stesso, avremmo voluto mandarvi anche noi delle fotografie con nostre notizie ma una legge in Italia ci vieta di far circolare attraverso Internet foto di bambino (...)*” Também falaram sobre sua escola (ver anexo 2).

Enfim, as crianças consideraram a carta italiana muito boa: “elas devem ser muito inteligentes”(Íon), “a carta é cheia de detalhes”(Vinicius), “eles não sabem o que é capoeira?”(Darlen), “essa escola deve ser muito legal, mas eles não falaram da biblioteca. Não tem biblioteca lá?”(Carol). Enfim, foi um retorno breve, devido a pressão dos calendários escolares diferenciados, mas mesmo assim, uma interlocução curiosa e interessante. Tanto as crianças brasileiras quanto as italianas demonstraram vontade de continuar o diálogo.

E para finalizar a participação das crianças na pesquisa seguem-se algumas avaliações das crianças do Itacorubi sobre sua participação nela. Após terem ouvido a leitura que fiz das



cartas italianas, perguntei o que ficou mais forte durante todo esse percurso da pesquisa, que começou com o filme *O Mágico de Oz*:

*Eu gostei de ter aprendido sobre o cinema e sobre as crianças italianas (Íon).*

*Eu gostei mais de filmar e passear (Felipe).*

*Ah, eu gostei porque a gente aprendeu sobre cinema e também passeou pela cidade, conheceu uns lugares legais (Darlen).*

*Eu gostei de ter aprendido sobre os focos, os planos. O plano geral, o plano médio, o plano americano, antes eu não sabia nada disso (Vinicius).*

*Eu gostei aparecer no filme, me chamam até de “Anatriz” (Anna Beatriz).*

*Eu senti vergonha (Fabrícia).*

*Eu gostei de tudo (Karine).*

*O que eu mais gostei mesmo foi dos filmes, mas não o que a gente fez, aquele que a gente viu, O Mágico de Oz (William).*

**Guilherme:** *O que eu mais gostei de tudo isso foi ter ido ao cinema assistir O Mágico de Oz.*

**P:** *Você já tinha ido ao cinema?*

**Guilherme:** *Não, foi a primeira vez.*

#### 7.4 Desafios

Muitas são as questões que emergem das atividades de produção de mídia na prática educativa. Algumas delas já foram sendo discutidas no decorrer do processo, mas sintetizarei agora em forma de limites, possibilidades e desafios.

##### Alguns limites

Em relação aos **limites**, penso que para viabilizar qualquer proposta que envolva a mídia-educação é vital pensar a **formação do educador** e isso diz respeito ao perfil, às áreas de competência profissional e aos requisitos que devem possuir o professor, o educador ou o mídia-educador, como discutido no capítulo 2. Ou seja, um profissional que possa repensar sua função com vistas a promover no processo de ensino-aprendizagem situações educativas e culturais que impliquem experiências práticas, teóricas, reflexivas, estéticas, lúdicas. E isto aponta para algumas questões:

### **Conhecer, interagir e gostar**

O primeiro desafio é o de o professor interagir com o cinema e outras práticas artístico-culturais. Dificilmente se consegue ensinar aquilo que não se conhece e dificilmente se consegue ensinar a gostar de algo se a própria pessoa que ensina não gosta daquilo. Não estou querendo dizer que o professor deva se tornar um cinéfilo, mas ter um mínimo de interesse e de contato com a “sétima arte” é ponto de partida imprescindível<sup>76</sup>. Se uma professora não conhece, não gosta e não interage com esse mundo, como propiciar que a magia do cinema ocorra entre seus alunos?

Mas como fazê-la gostar de coisas que não conhece? Esse desafio é uma coisa que há muito tempo me inquieta no trabalho de formação de educadores. Se acreditarmos que a concepção de sala de aula como laboratório para crianças é importante para redimensionar a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, por que não ampliar essa concepção para os espaços da formação de professores? Se a aula não é apenas um lugar, mas um sistema de relações, ela pode ser um primeiro espaço para aguçar a sensibilidade, instigar o fazer e construir a reflexão. Tão importante quanto viver as práticas artístico-culturais ou de mídia-educação é a possibilidade de refletir sobre elas, ancorando-as de uma maneira intencional e contextualizada. Isso pode parecer óbvio, mas não é dessa maneira que as coisas acontecem.

Se por um lado nunca houve tanta oferta e apelo aos consumos culturais, por outro lado grande parte dos professores vive num contexto sócio-cultural em que são muitas as limitações de acesso à diversidade das produções culturais. Diante disso, a formação deste educador deve favorecer tal contato e problematizar as diversas possibilidades de interação e aproximação das crianças com os elementos da cultura. E isso pode ser feito a partir da interação com as diversas práticas culturais, com a arte e suas linguagens - a literatura, a música, o teatro, o canto, a dança, o cinema - articulando o fazer com o sentir, a imaginação com a reflexão.

### **Construção das competências específicas do fazer pedagógico**

Os requisitos necessários à formação específica que este fazer exige são as competências pedagógicas e comunicativas para ensinar sobre, com e através dos meios de forma significativa e relevante. Sabendo que a idéia de competência não é só idéia de saber, mas também de atitudes e posturas na formação de outras competências, isso implica em saber lidar com as exigências e os desafios que a realidade vai apresentar.

---

<sup>76</sup> Duarte analisa o lugar do consumo de filmes na formação de jovens universitários e como esse público constrói significações no contato com as imagens. Ver 2002 A.

No caso desta experiência, tais competências dizem respeito

a uma consciência do caráter ambiental das mídias e das tecnologias (e portanto também do cinema); a aquisição de competências específicas, tanto no plano do hardware (é importante saber utilizar a instrumentação técnica) quanto no plano do software (o conhecimento dos textos e suas linguagens); enfim, a capacidade de pensar o cinema e o audiovisual em geral como um verdadeiro e próprio ambiente didático<sup>77</sup>.

Isso configura uma imensa falta no processo formativo das crianças e revela a imensa lacuna na formação da maioria dos professores, e como pudemos perceber, leva à necessidade de repensar o currículo dos cursos de pedagogia e licenciaturas em geral bem como o dos cursos do campo da comunicação.

### **Organização dos conteúdos no tempo ideal, necessário e disponível**

Ainda com relação à formação, estes limites referem-se mais especificamente à organização e à progressão dos conteúdos na proposta no percurso educativo em sua relação com o tempo. Mesmo sabendo que não há um modelo único de percurso e que ele não necessariamente precisa seguir ou reconstruir a trajetória de sua construção histórica, a proposta em questão entende que essa poderia ser uma base de ancoragem para tal conhecimento e fazer.

Assim, muitas vezes durante a realização de partes da seqüência das atividades relatadas aqui, diante dos limites da organização do tempo, algumas atividades práticas ficaram em segundo plano em relação a atividades mais teóricas, históricas e conceituais. Talvez uma outra organização do conteúdo permitisse irmos direto ao assunto (roteiros e filmagens), refletindo sobre as experiências durante e após o fazer prático. Poderíamos, assim, recuperar os elementos da linguagem cinematográfica e da história do cinema a partir da análise e da reflexão do que havia ou estava sendo feito.

Embora sabendo que tal questão ultrapassa a questão da formação do educador, está a ela relacionada. Porque o planejamento das atividades não organizou devidamente o tempo necessário, ideal e disponível, alguns momentos cruciais do projeto deixaram a desejar. Adequar as tantas necessidades de um projeto como esse ao tempo disponível é um exercício imenso, pois há que se lidar também com os diferentes tempos das aprendizagens de cada um no grupo. Não é fácil conciliar o Cronos, que dita os ciclos das aproximações, ensaios e erros, com o Kairós, que permite lampejos de instantes intensos e fugidios nesse tempo maior.

---

<sup>77</sup> Rivoltella, 2005, p.82.

### **Infra-estrutura física e simbólica**

Os limites relativos à infra-estrutura física foram, se não determinantes, geradores de outras possibilidades e substituições. Se pode parecer estranho enquadrar a infra-estrutura escolar mínima e os equipamentos necessários para produção do audiovisual como limites e não como recursos, não podemos esquecer que, mesmo com todo o avanço tecnológico na área das mídias, no atual contexto da maioria das escolas brasileiras, mais que um limite, isso pode configurar um impedimento.

A infra-estrutura mínima necessária envolve o suporte para os vários momentos do trabalho, desde a fruição, o estudo e a pesquisa até a produção e a edição. Por exemplo, é fundamental que haja uma videoteca com acervo cinematográfico diversificado para que filmes importantes possam ser vistos em diversas situações; assim como um telão com projetor instalado numa sala dotada de mobiliário adequado inclusive para reproduzir o som estéreo, vídeo e televisão. É importante que haja uma biblioteca com um acervo específico para consulta e pesquisa sobre as diferentes mídias, tanto de caráter histórico e teórico quanto curiosidades a partir de resenhas, críticas e comentários diversos. São necessários ainda filmadora, máquina fotográfica, gravador e um computador com programa de edição e montagem compatível com a filmadora.

É evidente que tal infra-estrutura refere-se a um plano ideal ou pelo menos aproximado, por isso constitui-se em limite. Mas é importante ressaltar que, apesar de a maioria das escolas brasileiras estar a alguns anos-luz dessa realidade, isso não impede que o professor que esteja a fim de desenvolver seu projeto o faça dentro da realidade que lhe for possível. Nesse sentido, como professora e coordenadora da rede pública municipal que fui e como educadora que sou, sei que muitas vezes isso implica o uso de equipamentos pessoais, ou nas terríveis “rifas”, “festas” e “bingos” para bancar despesas do projeto, ou tantos outros “jeitos” com que se procura viabilizar as condições de trabalho que a instituição não garante.

Sei também que esses e outros “jeitos” situam-se no perigoso círculo vicioso da falta de condições de trabalho e da desvalorização salarial do professor numa história que parece não ter fim<sup>78</sup>. Enquanto isso, concretamente as crianças estão ali, com direito à educação, à cultura, à brincadeira. Essa é uma longa discussão e passa por diversas frentes de luta envolvendo políticas públicas, instituições de formação inicial e continuada, escolas e

---

<sup>78</sup> Se ficarmos esperando as condições ideais, dificilmente faremos alguma coisa e isso em qualquer espaço de trabalho, mas por outro lado isso gera margem para desobrigar, cada vez mais, a instituição com aquilo que deve ser assegurado.

organizações da sociedade civil. Envolver-se com ela, enfim, é o preço que pagam aqueles que têm uma mente inquieta e cheia de vontade de fazer coisas bonitas.

### **Algumas possibilidades**

A propósito de coisas bonitas, falemos agora das **possibilidades e dos desafios** que esta experiência de cinema e produção de mídias na escola permite acrescentar ao que já foi dito. Interessante observar que alguns desafios que observamos nessa experiência são semelhantes aos desafios que Buckingham<sup>79</sup> aponta para a mídia-educação, apesar das diferenças entre os respectivos contextos. Ele observa que há poucos progressos efetuados na política educacional a respeito do currículo de mídia-educação e isso se deve principalmente a falta de informação sobre seus objetivos e métodos. Para ele, poucos jovens têm oportunidades de estudar as formas de comunicação e da cultura contemporânea significativamente e os professores que atuam na mídia-educação ainda são insuficientemente reconhecidos e valorizados. No entanto, o autor acrescenta que diversas experiências demonstram que a mídia-educação gera entusiasmo raro na escola, oferecendo formas de “práticas educativas que não são apenas engajamento dos estudantes, mas que também são rigorosas intelectualmente, desafiadoras e relevantes para suas vidas”<sup>80</sup>. E é na perspectiva de considerar os desafios valorizando momentos desse tipo de práticas educativas que apresentamos algumas possibilidades observadas nessa experiência.

### **Participação e autoria na cultura da criança**

Por tudo o que argumentei no decorrer do trabalho, penso estar evidente a importância que atribuo à participação das crianças tanto no percurso educativo quanto na prática pedagógica em mídia-educação e na cultura de modo amplo. A participação das crianças se dá na cultura, produzindo cultura. Isso significa que a produção da criança deve ser assegurada, valorizada, problematizada e potencializada, como enfatiza Perrotti<sup>81</sup>.

No entanto, valorizar essa dimensão da cultura da criança implica entender que ela não se reduz a esse fazer, ao fazer pelo fazer e ao fazer qualquer coisa de qualquer jeito, pois isso acabaria conformando e limitando as crianças às experiências imediatas, sem a possibilidade de transitarem por outros universos que a mediação possibilita. Isso implica pensar a cultura

---

<sup>79</sup> Buckingham, 2004.

<sup>80</sup> Buckingham, 2004, p.10.

<sup>81</sup> Anotações pessoais a partir da conferência “Infância e Cultura”, por ele ministrada na UFSC dia 18/08/05.

das crianças em relação com a cultura para a criança, o que é um segundo desafio, que também diz respeito às possibilidades de mediação.

### **Relação entre a “cultura da criança” e a “cultura para a criança”**

Não basta assegurar a participação e a autoria das crianças apenas no âmbito da produção da cultura das crianças, é preciso pensarmos que para haver significação na cultura da criança ela terá que interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o pensar e o fazer, ou seja, com a cultura produzida para as crianças: livros, filmes, programas de televisão, peças de teatro, histórias, etc.

Aproximar toda essa cultura da criança para emocionar, instigar o seu pensar, sua vontade de criar implica pensar essa cultura e todas as interações que possibilita a partir de suas qualidades e de suas possíveis intencionalidades. Implica problematizar e refletir sobre as objetivações ali presentes e as mediações sociais capazes de fazer com que essas culturas possam ser vividas de diferentes formas e não apenas como consumo e substituição.

### **Ampliação dos repertórios filmicos e culturais**

Ampliar os repertórios filmicos e culturais significa trazer à escola filmes e referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, linguagens e estéticas os mais diversos possíveis. Isso significa o investimento em mediações que reafirmem o direito à interação com as culturas através dos filmes que entram na escola, mas que também permitam levar as crianças ao cinema e a outros espaços da cultura.

Se nos interessa ampliar o repertório filmico e cultural das crianças é importante problematizar os filmes que as crianças assistem. Sabendo que elas vêem quase todo tipo de filme e não só os filmes considerados “infantis”, a pergunta recorrente no campo é se existem alguns “tipos de filmes” que seriam mais indicados para as crianças assistirem, a partir de sua especificidade e de tudo que significa ser criança na sociedade contemporânea.

Vimos que qualquer filme pode ser educativo, pois educativo não é necessariamente o filme em si, e sim o processo que se instaura, motivado pelo que o filme traz. No entanto, se qualquer filme pode ser educativo, é importante ter em mente certos critérios quando se escolhem filmes para crianças e quando se trabalha com intencionalidade, seja em situação doméstica ou familiar. Nesse sentido, o roteiro trabalhado no capítulo 4 pode ser mais um

instrumento que permite ampliar de maneira significativa o repertório fílmico e cultural das crianças<sup>82</sup>.

Por mais questionável que seja a utilização de critérios baseados na faixa etária e acreditando que “não se protege a criança do mundo”, penso que é importante rediscutir o que essa proteção implica. O desafio que se coloca é como discutir tal questão sem resvalar para o moralismo, e escapar da hipocrisia dos adultos sem ficar refém de uma possível perversidade das crianças. Afinal, não se trata só de hipocrisia nem só de perversão, mas sobretudo de formação. E discutir essa ampliação e negação na escola significa rediscutir os três “p” que Bob e Annie Franklin distinguiram: a proteção, a provisão e a participação<sup>83</sup>. No caso específico da escolha de repertório, a provisão e sua qualidade parecem ser o “p” menos discutido hoje na educação.

Como forma de amenizar o tão propalado risco de homogeneização imaginária das crianças em nível mundial, filmes de diferentes estilos, origens e culturas possibilitam às crianças a oportunidade de conhecer outro cinema, diferentes do *main stream* consumista, oportunidade cada vez mais reduzida e desigualmente distribuída. Aí entra o papel da mídia-educação na escola. Embora a sala de exibição cinematográfica seja lugar primeiro e indispensável, o contexto formativo pode promover encontros prazerosos e profícuos entre crianças e filmes, oferecendo outras possibilidades de fruição: filmes em branco-e-preto, filmes em versões originais com legenda, filmes mudos, filmes considerados lentos que requerem certa preparação, e outros, sempre instigando quais as melhores possibilidades de acolhida no contexto em que se inserem. Assim, estaríamos contribuindo para uma cultura de relação entre os filmes, como fios que unem passado, presente e futuro.

### **Formação e sensibilidade na mediação do educador**

A formação do professor, que antes apareceu como um limite, pode também ser vista como mediação significativa, sensível e informada. Isso envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola através de uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação. Significa também pensar práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas, que possam assegurar que o preto e branco das salas de aula se transforme em coloridos laboratórios de produção. Tais transformações podem

---

<sup>82</sup> Sabemos que o filme permite trabalhar com intenções e significados que as crianças atribuem e que nem sempre são aquilo que imaginamos, pois elas dispõem do filme com liberdade. E mesmo que subvertam o sentido inicial e lhe dêem outros significados, não podemos nos furtar a pensar nessas possíveis transgressões.

<sup>83</sup> In Buckingham 2000, p.218.

ultrapassar os limites físicos da sala de aula, expandindo-se para outros espaços culturais. Nessas mediações, as interpretações óbvias e “fechadas” de um filme vão em direção à compreensão criativa, que é aberta e espontânea. Mediações como essas podem superar a oposição entre os modos de entender a arte em si e a arte instrumental, unindo as duas dimensões através do cinema na escola como fruição e conhecimento.

Alguns dizem que é preciso cuidar com a excessiva escolarização na leitura dos filmes, e que o “filme não tem que servir para nada”, pois tem uma linguagem própria e serve apenas para ver, gostar, odiar, enfim se emocionar. O problema nesse argumento me parece ser o “apenas” que faz com que esse pareça opção única quando pode ser uma entre outras. Nessa forma de entendermos a mediação, nem o cinema nem a arte estão “só” a serviço dos conteúdos. Se os filmes servem para ver, gostar, odiar e se emocionar, em contextos formativos também podem servir para ensinar, problematizar, refletir e aprender. Tudo depende das qualidades do filme e da mediação realizada para que não se perca a dimensão do cinema como objeto sócio-cultural de conhecimento e não apenas como recurso pedagógico.

Se a arte tende a ser por essência transformadora, a escola tende a ser normatizadora. A arte trabalha com a transgressão, a transformação e o pensamento divergente, enquanto que a educação precisa de tudo isso mas também do pensamento convergente, da continuidade, da disciplina. É essa dialética que pode abrir caminhos que se cruzam na arte de educar, configurando cenários alternativos para imaginar a escola. Formação e a sensibilidade na mediação podem potencializar a fruição e educar para a linguagem, o que é diferente de “educar o olhar”. A formação e a sensibilidade ajudam a entender que a competência visual das crianças pode ser muito grande, e que elas lêem textos audiovisuais com enorme capacidade, ainda que de modo intuitivo. Se grande parte das crianças “alfabetizadas” na linguagem da imagem podem ter sua competência visual enriquecida com a mediação do educador, este também pode aprender com o estranhamento das crianças e pode criar condições para que essa competência seja problematizada por meio de uma análise adequada ao nível de idade da criança. Critérios de análise e interpretação devem ser adequados ao grupo, nem muito simples nem muito complexos, lembrando que uma análise simplificada não significa uma análise simplista.

É importante trabalhar também as possibilidades de mediação dos educadores em relação ao contexto em que se assiste ao filme. Se levarmos as crianças ao cinema, elas poderão rir de coisas muito sérias, fazer brincadeiras de mau gosto, não compreender, sobretudo filmes que fujam ao padrão ao qual estão acostumadas. Neste contexto a motivação do educador será fundamental; certos educadores levam as crianças ao cinema mais com a



intenção de sair ou passear do que propriamente assistir aos filmes. Muitos pesquisadores acreditam que se a professora acha que ir ao cinema é algo aborrecido, talvez seja melhor que ela não vá com suas crianças, pois sua presença talvez funcione até como um contra-recurso. Sua ausência, entretanto, só aumentará ainda mais a distância daquelas crianças em relação ao cinema<sup>84</sup>.

Assim, a formação e mediação na escola podem gradualmente permitir que educadores sensíveis, informados, preparados e competentes possam acessar uma diversidade de conteúdos e linguagens, o que deve ser encorajado. A partir do conhecimento que o educador tem da relação e do grupo, buscará não se limitar apenas àquilo que conhece deles ou do que eles conhecem. A partir do tipo de relação que uma professora tem com a turma, da sua competência e da sensibilidade para com as necessidades do grupo, é que ela fará suas escolhas. Poderá exibir *Joana D'Arc* de Dreyer, assim como também exibir *Os Trapalhões*, *Homem-Aranha*, *Pokemon*<sup>85</sup>. Não basta falarmos sobre a “necessidade de experiência”, pois tudo depende das qualidades que ela vier a ter. Como diz Dewey, “a qualidade de cada experiência tem dois aspectos: de um lado pode ser imediatamente agradável ou desagradável, e de outro ela exercita sua influência sobre experiências posteriores”<sup>86</sup>. Se o primeiro nível é fácil de entender, o *efeito* de uma experiência não se pode conhecer imediatamente, o que coloca um problema para o educador: como propor experiências momentâneas que permanecerão férteis e potencialmente criativas nas experiências que se seguirão.

Para isso, precisamos desenvolver nossa capacidade de escuta e observação das modalidades com que as crianças acolhem, interiorizam e usam as linguagens e os conteúdos fruídos e construídos na sua relação com os filmes.

---

<sup>84</sup>Relativamente a isso também pode ser problematizado o uso do filme como substituição ou como recompensa. É um uso deseducativo porque transmite a idéia de uma atenção substitutiva da televisão, ou que ver um filme é como não fazer nada. Muitos pesquisadores chegam a considerar que nestes casos seria melhor simplesmente deixar as crianças brincando.

<sup>85</sup>Embora concorde com Bergala (2002) quando defende a presença de filmes-arte na escola, argumentando que as crianças têm oportunidade de ver outros tipos de filme fora dela, acredito que dependendo dos objetivos que se tenha, assistir a um filme do circuito comercial na escola também pode ser importante na construção do gosto e na educação para as mídias. Foi pensando nisso que propusemos o Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes para crianças em contextos formativos.

<sup>86</sup>Dewey, 2004, p.12.

Tô  
(Tom Zé)

Tô bem debaixo pra poder subir  
Tô bem de cima pra poder cair  
Tô dividindo pra poder sobrar  
Desperdiçando pra poder faltar  
Devagarinho pra poder caber  
Bem de leve pra não perdoar  
Tô estudando pra saber ignorar  
Eu tô aqui comendo para vomitar

Eu tô te explicando pra te confundir  
Tô te confundindo pra te esclarecer  
Tô iluminado pra poder cegar  
Tô ficando cego pra poder guiar

Suavemente pra poder rasgar  
Olho fechado pra te ver melhor  
Com alegria pra poder chorar  
Desesperado pra ter paciência  
Carinhoso pra poder ferir  
Lentamente pra não atrasar  
Atrás da vida pra poder morrer  
Eu tô me despedindo pra poder voltar

## Considerações Finais: Onde Estão os Arco-Íris?

Como o significado de uma montagem vai sendo apreendido na junção dos fragmentos, é momento de recuperar um pouco a história desta trajetória destacando algumas evidências que emergem desse entrecruzamento dos temas “crianças”, “cinema” e “educação”. Assim como ir ao cinema representou um arco-íris para as crianças, no decorrer do trabalho procurei elementos para pensar por que os arco-íris são tão raros na escola. Agora chegou a hora de responder: afinal, onde estão os arco-íris?

Enquanto metáfora, para além do fenômeno natural provocado pelo sol e chuva, os arco-íris podem estar em muitos outros lugares, desde que se consiga criar as condições para vê-los. Neste trabalho creio que apareceram em diversos momentos: no filme *O Mágico de Oz*, nas reações das crianças assistindo ao filme, nas suas interpretações e nas diferentes formas de apropriação e na produção do audiovisual, quando as crianças tiveram a possibilidade de criar na escola um arco-íris para outras travessias.

Só pude ver esses arco-íris, e em alguma medida construí-los, pela mediação de outros olhares, como salientado na primeira parte desse trabalho: pelo olhar do outro, pela teoria e pelo constante diálogo que fui estabelecendo entre cultura, criança, educação e cinema. Para entender estas relações, muitas perguntas me acompanharam. Algumas foram sendo respondidas no decorrer das reflexões, outras ficaram em aberto, outras ainda estão se desenhando.

Como vimos, em sua relação com a cultura a criança vai interagindo com diversas manifestações da cultura maior, inclusive das culturas de mídias, de onde retira elementos e os reinterpreta na construção de sua cultura lúdica. Vendo, imaginando, falando, desenhando, elaborando hipóteses, brincando, a criança representa com diversas linguagens o conhecimento de si, do outro e do mundo. Vivendo as consequências do confinamento cultural, experimentando os limites e as possibilidades da cultura das ruas, navegando pelos espaços da cibercultura, as crianças vão construindo novas sensibilidades e novas formas de sociabilidade. Esse processo, longe de ser uniforme, é permeado por variáveis que qualificam diferentemente tais experiências, uma vez que os direitos sociais universais são mediados pelas condições de vida em cada contexto específico, que regulam e qualificam as possibilidades de acesso e participação aos bens culturais.

A escola pode ter um papel importantíssimo na garantia da igualdade de acesso a esses bens, inclusive através da mídia-educação. Entendida como campo, prática social e disciplina

teórico-prática, a mídia-educação pode reaproximar a escola de alguns desafios da sociedade contemporânea, e se não pode retornar ao centro da cena, pelo menos pode modificar sua imagem e credibilidade. Se as mudanças ocorridas nos últimos anos manifestaram-se principalmente a partir das matrizes sociológicas (sociocêntricas), dependentes das transformações do mercado e das tecnologias, a mídia-educação, na interface da formação e comunicação, pode intervir na construção de novas dinâmicas culturais e relacionais, assegurando possibilidades de aprendizagem no sentido de educar *com*, *sobre/para* e *através* das mídias. Essas competências podem ser desenvolvidas a partir de uma concepção ecológica e integrada, que envolve uma relação plural com o conhecimento, com a natureza e com as tecnologias através das diferentes linguagens do corpo, das artes e dos meios.

O cinema foi, dos recortes possíveis deste tema, o escolhido. Consideramos suas diversas dimensões - instituição, indústria, dispositivo, arte, mercadoria e linguagem - para identificar as possibilidades de as crianças se relacionarem com ele. Vimos que os contextos de produção e fruição dos filmes, sua linguagem, possibilidades de análise e interpretação, relações com a televisão e os caminhos que abre à experiência estético-cultural podem ser redimensionados pela mediação educativa.

O percurso teórico descrito na primeira parte deste trabalho foi fundamental para que eu pudesse entender a relação das crianças com o cinema, descrita na segunda parte. Assistir a *O Mágico de Oz* com crianças, observá-las assistindo o filme, pensar sobre suas reações e conversar com elas sobre o filme me deu pistas importantes para compreender como elas constroem a significação e para enxergar os arco-íris no processo.

Começamos pelos **filmes**, que além de serem instrumentos de conhecimento são ocasiões de participação e máquinas de emoção. E *O Mágico de Oz* não é um filme qualquer, como pudemos ver. Se é por meio dos estereótipos e não através dos arquétipos - presentes em algumas histórias, tradicionais ou não - que muitas crianças são induzidas a acreditar em modelos de comportamento estabelecido com códigos que consideramos questionáveis, como indica Zipes, precisamos trazer às crianças histórias que trabalhem mais com arquétipos. Parece que *O Mágico de Oz* faz isso. De qualquer modo, isso reforça a importância do contato das crianças com diversos tipos de filmes, argumento defendido ao longo de trabalho.

Pudemos perceber que nem todas as crianças atribuem múltiplos sentidos aos filmes, o que revela o quanto a interpretação é afetada por diversos fatores psicológicos, sociais e culturais, desencadeando sentidos também plurais. Observamos ainda que, embora alguns elementos presentes no texto produzam certos efeitos na maioria das crianças, nem sempre foi

possível perceber como se caracteriza a suscetibilidade das crianças espectadoras em relação à polissemia.

Para caracterizar os **múltiplos sentidos** que as crianças constroem em interação com o cinema, recorreremos às categorias de representação, participação estética e apropriação. Elas nos ajudaram a perceber o quão idiossincrático é o processo de atribuição de sentido e foram úteis para organizar e entender onde situar algumas experiências das crianças. E se na análise específica das falas individualizei crianças entrevistadas no Brasil e crianças entrevistadas na Itália, aqui me refiro apenas às crianças.

Considerando a perspectiva da recepção ativa como um pressuposto, questiono porém em que medida a apropriação do filme permite pensar desdobramentos relacionados à produção de significados que consigam ir além da condição de ser passivo, ativo ou criativo. E ainda, em que medida a construção semiótica pode estimular a vivência - atividade de fruição fugaz e passageira - a se configurar em experiência - que permanece como reinterpretação, inspiração e criação.

Observei que os interesses e a satisfação das crianças com os filmes apontam uma clara preferência pelos temas fantásticos, contos de fadas, aventuras e divertimentos, sempre relacionados à ficção. É significativo filmes como documentários ou informativos não terem sido sequer mencionados. Embora o filme que assistiram seja considerado “fantasia”, as opiniões das crianças a propósito da relação entre cinema e educação sugeriram que seus aprendizados situaram-se mais no plano afetivo e social, e que elas oscilaram entre o desejo entusiástico de ver os filmes e o deixar-se suggestionar pelas emoções provocadas pelo que os filmes lhes inspiram.

Aliás, o contexto escolar como possível lugar para assistir alguns filmes quase não foi mencionado, demonstrando a distância existente entre cinema e escola nas lembranças das crianças. Elas não associaram este espaço nem mesmo ao uso do cinema enquanto recurso pedagógico, exceção feita a algumas crianças da turma que desenvolvia o projeto sobre cinema. No espaço escolar as dimensões dos filmes que parecem prevalecer são a produtiva, informativa e cognitiva dos filmes, mais do que a lúdica, social ou afetiva. Evidencia-se o uso fortemente instrumental do cinema neste contexto.

Embora seja necessário certo domínio da linguagem cinematográfica para uma apreciação mais sofisticada dos filmes, esta competência não foi inicialmente percebida pela maioria das crianças como impedimento para os comentários ou mesmo como algo importante, pois apenas uma citou o fato de não saber o que significavam certos termos específicos da linguagem. No entanto, no decorrer do percurso pedagógico desenvolvido com

as crianças que produziram o audiovisual, a diferença nesse sentido foi visível. Isso reafirma diversos argumentos tratados neste trabalho: é importante o acesso a produções culturais criteriosas e relevantes para o que se pretende trabalhar; os significados dos filmes e sua expressão desencadeiam sentidos alternativos, podendo levar a uma reflexão mais elaborada; o envolvimento na produção possibilita às crianças outras maneiras de buscar significados e de expressá-los.

Todas essas questões estão estritamente vinculadas à linguagem, que não apenas transmite mas também cria e constitui conhecimento e realidade. Sendo a linguagem da educação uma criação de cultura que envolve o consumo e o conhecimento, por mais que o silêncio seja interpretável e denuncie sentidos diversos, a sofisticação presente na argumentação de algumas crianças junto às quais a linguagem das mídias tinha sido trabalhada ficou evidente. Ser simplesmente exposto a diversas linguagens está longe de ser tão importante quanto usá-las em meio a um fazer intencional. Assim, embora quase todas as crianças estejam hoje expostas a um amplo repertório de imagens, é a mediação educativa intencional na perspectiva da mídia-educação que pode assegurar seu uso mais qualificado. Como consequência, a criança pode ultrapassar o nível de apenas saber expressar “o que” dizer, e pode ir além, elaborando possibilidades num segundo nível, expressando o “como”, “onde”, “para que”, “para quem” e “sob que circunstâncias” dizer.

Isso, por sua vez, está relacionado à prática cultural de assistir filmes e com a possibilidade de discuti-los. Pude perceber que o consumo de filmes pela TV ou pelo vídeo é predominante entre as crianças, indicando um consumo doméstico mais individualizado no contexto brasileiro e mais familiar no contexto italiano, em ambos prevalecendo o caráter dos filmes como diversão. No contexto doméstico, a maioria parece assistir aos filmes com irmãos ou outras pessoas da família, sendo que no cinema a preferência e a referência são a companhia dos amigos, embora em alguns casos ir ao cinema tenha sido mencionado como um programa familiar.

Fica assim reforçada outra idéia recorrente deste trabalho, que é a importância das mediações culturais da família e da escola. O *habitus* adquirido na família está na origem da estruturação das experiências escolares; por sua vez, o *habitus* transformado pela escola faz parte da estruturação das experiências ulteriores.

Vimos que muitos artefatos culturais produzidos como substituição - impregnados de um valor comercial e de um jeito de olhar as crianças como consumidoras -, se não necessariamente substituem as mediações familiares e escolares, com certeza as influenciam e transformam. A importância da família e da escola como mediadoras do conhecimento está

sendo reconfigurada pelos meios massivos de comunicação, e a cultura das mídias desempenha um papel considerável na socialização de crianças. Muitos valores que chegam às crianças já estão incorporados também pelos pais e professores, que assim têm dificuldades em fazer a “leitura crítica” da cultura das mídias e são mesmo capazes de fazer uma mediação que mais reforça do que critica certos padrões hegemônicos. Tudo isso justifica a necessidade de mediação das mediações para que estas sejam qualificadas através da formação de educadores junto com a discussão sobre a qualidade das produções.

Os mecanismos presentes na recepção de uma narrativa como *O Mágico de Oz*, por todo seu contexto de produção, fruição e linguagem, permitiram às crianças identificarem-se com personagens e situações. No movimento de identificar-se com a história do outro e distinguir-se dela, as crianças encontraram elementos para a negociação no domínio intermediário entre o real e imaginário. E foi no contexto desta relação da criança com o filme que ocorreu a produção de significados, apropriados ou não como experiência. E embora o significado tenda a se ampliar com o tempo, suas implicações serão abertas e imprevisíveis.

Se o contexto cultural determina a qualidade da experiência, vimos que esta assume diversas facetas que expressam a história pessoal de cada um, seu capital cultural e as bases da psicologia cultural. As mesmas cenas e imagens tanto podem significar coisas diferentes como coisas similares, prescrevendo modos diversos e iguais de cada um se relacionar com o filme, com os outros, e de expressar idéias e afetos. A maioria das crianças preferiu filmes de fantasia e filmes divertidos, mas algumas disseram apreciar filmes assustadores e de terror. Algumas delas acham que as crianças devem ver todo tipo de filme, outras pensam que cada coisa tem seu tempo. E embora cada uma possa ter a sua própria versão de cada conflito representado, todas se emocionam e aprendem “coisas boas e ruins” com os filmes. Assim, os sentidos interpenetram-se, através das circunstâncias da experiência pessoal e da mediação social. Mediação que pode construir e assegurar apropriações, como vimos em algumas situações em que durante a entrevista as crianças foram fazendo relações do filme com a vida real, sugerindo elaborações de conflitos no plano simbólico e real.

Na pesquisa realizada em paralelo no Brasil e na Itália, pude perceber que se muitos aspectos da cultura das crianças parecem ser universais, outros refletem valores e práticas das especificidades culturais. Essa consideração caminha no mesmo sentido do que observei na pesquisa que fiz sobre as brincadeiras em 1996<sup>1</sup>, revelando que as cores da infância podem ser universais mas seu brilho é local. Assim, na *compreensão criativa* e na *reprodução*

---

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado “Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil”. Ver Fantin 2000.

*interpretativa*, as crianças são inovadoras na produção de suas culturas e esse processo só ocorre através de sua participação na sociedade adulta, considerando as relações existentes na estrutura social do contexto cultural em que se inserem.

Assistir filmes com amigos, rir, imaginar, brincar e em alguns casos aprender e conhecer são verbos que me permitiram reconhecer um propósito das crianças em relação aos filmes que assistem. As dimensões lúdicas, cognitivas, estéticas, afetivas e sócio-culturais presentes nos filmes são imprescindíveis na construção da experiência de significação do cinema. As preferências pessoais, histórica e culturalmente contextualizadas, e mesmo as explicações mais fortemente causais da condição humana, não produzem significados relevantes sem serem interpretadas à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana. E isso pode nos dar uma chave de leitura da fruição das crianças com os filmes.

Diante de tudo o que vimos, ir ao cinema e assistir filmes certamente ajuda as crianças a se alfabetizarem nas múltiplas linguagens. Embora a prática de ir ao cinema esteja integrada à indústria cultural e tenha, assim, um caráter de homologação, não se pode desconsiderar as qualidades presentes nos filmes com que as crianças interagem, que elementos elas apresentam para que possam lidar com questões fundamentais do ser humano.

Podemos dizer que *O Mágico de Oz* atende a grande parte dos critérios de qualidade que consideramos no Roteiro construído no capítulo 4. Por se tratar de uma situação de pesquisa que recuperou um filme antigo, a relação de consumo estabelecida com ele foi bem diferente daquela que vimos na discussão sobre a homologação da cultura. Embora o contexto de produção desse filme possa ter estado inserido na “experiência fenomenal” - quando uma coisa ou evento fenomenal torna-se mercadoria a ser consumida para satisfazer as expectativas culturais conformando-se ao gosto de grupos hegemônicos -, no contexto de fruição desta pesquisa essas questões foram parcialmente atenuadas. A desconexão temporal e o sentido do uso desse filme pode ter-se produzido como o desvio de significado que ocorre na apropriação de que fala Certeau. Esse desvio permite entender certos olhares estranhados que as crianças lançaram a ele, subvertendo-lhe a mensagem óbvia.

Através das falas e posturas das crianças pude inferir que para algumas delas esta vivência fílmica se constituiu em experiência. Em alguns casos poderia dizer que houve uma “experiência em si”, em que o filme por si só provocou reflexões espontaneamente em algumas crianças, que esse apropriaram de seus conteúdos em termos reais, imaginários e simbólicos. Em outros casos, eu diria que houve uma espécie de “experiência para si”, que envolveu a busca da superação do caráter espontâneo e individual rumo a um fazer coletivo -



com o outro e para o outro -, provocada pela mediação da situação de pesquisa. Isso apenas sublinha a importância da conversa sobre as vivências fílmicas como instância da apropriação.

Assim, quando as crianças interagem com um texto fílmico que possua certas qualidades e com uma mediação intencional, as crianças vão relacionando suas próprias histórias com a história dos outros e aquela mostrada no filme, com múltiplas possibilidades de interpretação. Ao narrar, elas vão se construindo como sujeitos, percebendo a si próprias, aos outros e à relação entre eles. No caso específico desta pesquisa, a narração utilizou diversas linguagens - entre elas, a produção do audiovisual - e isso representou um segundo nível do processo de significação e uma possibilidade de criar outro arco-íris (para elas e para fazer a ligação Brasil e Itália).

O filme foi um elo possível para entender as fronteiras local e universal, singular e plural, identidade e diferença. Vendo o mesmo filme de formas diferentes, em algumas situações as crianças se igualaram e noutras se diferenciaram uma das outras. Talvez o ponto comum mais evidente tenha sido o potencial dialógico do filme, cuja narrativa cheia de arquétipos provocou comentários muito semelhantes. As diferenças em relação aos modos de ver confirmam o quanto um contato mais íntimo com o cinema pode assegurar um olhar mais apurado, e quanto a mediação intencional possibilita uma argumentação mais abrangente.

O poder da palavra de criar sentidos e realidades demonstra a importância da família, da escola e da cultura. Se é com o estrangeiro que me reconheço, como diz Calvino,<sup>2</sup> as crianças tiveram momentos de reconhecimento da construção de suas identidades sociais e culturais através da experiência estético-cultural de assistir ao filme, de falar sobre ele para interagir, criar, contar e mostrar outras histórias. A arte em sua dimensão de transgressão pode indicar possibilidades da experiência estética, e o hibridismo da cultura, entendida como resistência, pode apontar que o “aqui” e o “lá” das crianças brasileiras e italianas não são tão longe assim e que muitas são as aproximações. O filme pode ser uma delas.

Considerando que ir ao cinema tenha sido um importante arco-íris para as crianças brasileiras, o filme-arco-íris que atravessa oceanos ligando ilhas a continentes pode ligar a educação e a cultura, permitindo grandes travessias. Se o filme também é entendido como viagem, não se chega de uma viagem do mesmo jeito que se foi. Como *O Mágico de Oz* mostra, o poder de transformar e de encontrar o que estava buscando pode até estar dentro de nós, mas a viagem, o distanciamento e tantas experiências que ela possibilita são

---

<sup>2</sup>Ao mostrar como os clássicos ajudam a entender quem somos e aonde chegamos, Calvino diz que “os italianos são indispensáveis justamente para serem confrontados com os estrangeiros, e os estrangeiros são indispensáveis exatamente para serem confrontados com os italianos”, 1993, p.16.

fundamentais para reconhecer isso e construir outras possibilidades. Possibilidades de novos conhecimentos, de rupturas-ciclones desafiadores e desestabilizadores de certezas, de travessias de arco-íris, de estranhamento com bruxas do bem e do mal, de relações com novos amigos e também falsos mágicos como parceiros fundamentais de tantas viagens.

Assim, quando pensei nas possibilidades de um projeto de intervenção sobre cinema na escola no contexto da pesquisa, pensava em “como trazer o arco-íris para a escola”. Embora as metáforas precisem ser sentidas e não explicadas, “trazer o arco-íris para a escola” significava muita coisa para mim.

Arco-íris que corta o céu em cores, que divide, separa, que liga e une. Arco-íris que permitiu a travessia da menina de um mundo cinzento e de uma vida em preto-e-branco a um mundo mágico e colorido de um filme que entrou na escola. Arco-íris de inspiração plural que queremos trazer para a escola junto com diversas luzes, cores e histórias de outros mundos reais ou imaginados.

Assim, neste caso, **o arco-íris entrou na escola através da interação das crianças com a cultura** mediada pelos “filmes-arco-íris” e pela “pesquisa-educação”. Tanto eles levaram as crianças ao cinema e a outros espaços da cultura, como possibilitaram sua comunicação com crianças de outros contextos através da produção audiovisual. Produzindo mídia na escola, as crianças espectadoras atravessaram a barreira da tela, como em *Rosa Púrpura do Cairo*, para entrar no filme que elas próprias fizeram, aprendendo a brincar de ser roteiristas, atores, diretores e editores.

Como procurei demonstrar, a produção prática de mídia tem sua própria dinâmica e, sendo um espaço de conhecer fazendo e aprender cooperando, constitui-se também em um espaço social onde as crianças têm a possibilidade de explorar sua própria identidade e seu investimento afetivo sobre as mídias.

Na dimensão prática da produção que acompanhamos, a relação entre teoria e prática assumiu outro significado, e pudemos perceber que em certa medida a compreensão conceitual sobre as mídias só pode ser desenvolvida através da experiência da produção. Existe uma diferença evidente entre o conhecimento desenvolvido com a análise crítica e o decorrente da produção. Por exemplo, ao fazer a edição, as crianças aprenderam os passos e logo “pegaram o jeito”, o que dificilmente conseguiriam só pela teoria. Ou seja, a produção foi um percurso que possibilitou uma reflexão crítica sobre o fazer coletivo. Nesta perspectiva, tão importante quanto o fazer é o refletir, e é na análise fundamentada que podemos ir além da experiência imediata e desenvolver uma relação dialética entre ação e teoria. As crianças até poderiam ter compreendido conceitualmente o que é a edição de

continuidade através de uma análise de filmes, por exemplo, mas a compreensão obtida pela sua participação na edição com certeza foi qualitativamente diferente. Isso evidencia que muitas vezes “saber o porquê das coisas” não pode ser separado do “saber como”. E isso não deixa de ser outra travessia do arco-íris.

A vivência fugaz de assistir um filme pôde tornar-se experiência de significação e apropriação porque refletida, narrada, compartilhada e contextualizada. E no fazer mídia, a experiência se eleva e constrói um segundo nível de apropriação, autoria e significação. Esta travessia permitiu a passagem de uma experiência de significação singular e pessoal para uma experiência plural e social, podendo ambas acontecer simultaneamente. É importante destacar que a intenção de um trabalho desta natureza era a de ser regular, freqüente e recorrente na escola, em que o produto final, mais do que o fim de um processo, pudesse ser visto como um momento do trabalho e novo ponto de partida.

Trazer as **luzes do arco-íris para a escola significa também pensá-la como estação cultural** e projetá-la em direção à sua concepção como um pólo irradiador de diferentes possibilidades de práticas sociais, educativas e artísticas<sup>3</sup>. Imaginar a escola como estação cultural implica pensar estratégias de envolvimento das famílias, compreendendo a relação criança-escola-família no contexto maior da sociedade. Se a escola ignora o mundo da cultura e da comunicação, e aqui pensamos especialmente no cinema usado sobretudo como recurso pedagógico e como ambiente de apropriação da didática, vimos que ele é muito mais do que isso e que a escola pode redimensionar sua função social ao abrir-se a essa prática cultural.

A atual estruturação da escola, a cultura escolar e o currículo, que parecem estar sempre em atraso com respeito às linguagens dos estudantes, podem ser fatores limitantes de um tal papel da escola. Apesar da distância muitas vezes abissal entre a linguagem dos professores e a dos estudantes, a força de comunicação recíproca entre eles está muito menos clara do que já foi no passado e muito menos legitimada. Se no passado a escola era mais

---

<sup>3</sup>A intenção do uso do termo “escola como estação cultural” é a de que a escola possa expressar lugar de encontro e passagem por onde circulam pessoas de diversas gerações que transitam pelos mais diferentes caminhos da cultura e foi inspirada na experiência do Projeto Estação Memória. A Estação Memória resulta de um projeto de pesquisa iniciado em 1991, sob a coordenação do professor Edmir Perrotti, e desenvolvido, a partir de 1993, pelo Programa Serviços de Informação em Educação (Proesi), do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, em cooperação com o Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo (anotações pessoais a partir da palestra “Informação, Educação e Cultura” ministrada pelo Prof. Perrotti no dia 6/12/04 na UFSC). “O projeto junta-se a um quadro de busca de alternativas em face às novas condições históricas de nossa época, oferecendo-se como um espaço cultural que visa criar condições de trânsito intergeracionais de significados. Ali, tanto a sabedoria acumulada pelos mais velhos, como a interrogação necessária dos repertórios pelos mais novos, encontram possibilidade de expressão, de interação e de reconhecimento, condição necessária à construção da cultura e dos sujeitos que a constituem” (Perrotti, in [www.museudapessoa.net/hotsites/seminario/leia\\_mais4.htm](http://www.museudapessoa.net/hotsites/seminario/leia_mais4.htm)).

prescritiva, hoje em meio a dúvidas e relativizações de todas as ordens quase não se considera mais nada obrigatório, e a escola como referência e espaço de conhecimento e ensino-aprendizagem vai distanciando-se cada vez mais dos desafios da sociedade atual.

Mas se ela nem dá conta de assegurar a tarefa básica de que falava Condorcet, como poderia se transformar numa estação cultural? Ao abrir suas portas para outras direções além da socialização de conhecimentos, a escola pode permitir a entrada das mais variadas culturas: a das mídias, a das ruas, a clássica, a moderna, a contemporânea em suas mais diversas manifestações, por onde circulam pessoas das mais diferentes gerações e procedências.

Talvez o cinema seja aí uma pista e um ponto de partida. Abrindo-se a ele não só no horário escolar, a escola estará abrindo-se também para outras artes. Isso poderia significar a ocupação dos tempos e espaços ociosos das noites durante a semana, ou das tardes nos finais de semana com projeção de filmes aliada a discussões, em “mini- *cinetforum*” comunitário, incluindo também apresentações de grupos locais, musicais, teatrais, contação de histórias, saraus poéticos, literários e outras manifestações que tragam vida para dentro da escola. Assim se estaria reconfigurando o espaço escolar como cultura, fruição e também como criação para toda a comunidade.

Alguns programas neste sentido vêm sendo desenvolvidos em algumas cidades brasileiras nos moldes da estratégia da Unesco de combater a violência e a exclusão social. Escolas e ONGs realizam em parceria oficinas de atividades esportivas, musicais e artísticas envolvendo a comunidade nos finais de semana.

No entanto, mais do que um espaço de lazer para as famílias, a configuração da escola como estação cultural não pode se limitar ao fim de semana. Em conjunto com organizações culturais, associação de pais, professores e moradores, cinematecas<sup>4</sup>, universidades<sup>5</sup> (cursos de educação, comunicação, cinema), as mídias poderiam aí ser usadas para ampliar as possibilidades de expressão das vozes da triangulação criança-escola-família. Como espaço para produção de rádios e jornais comunitários, vídeos e outros materiais, as salas informatizadas das escolas também poderiam ser um espaço cibercultural a que a comunidade tivesse acesso. Isso pode até parecer ficção quixotesca, quando olhamos em volta e vemos a depredação de escolas públicas, onde a *res publica*, em vez de ser entendida como algo que é

---

<sup>4</sup> As cinematecas, cuja tarefa também é manter viva a memória do cinema, possuem um papel central nesta formação para a cultura, para o gosto e para a linguagem, através do acesso a repertórios fílmicos variados. Diversas cinematecas italianas, e recentemente algumas brasileiras, têm desenvolvido projetos em parcerias com escolas no sentido de propiciar o encontro entre cinema e jovens públicos.

<sup>5</sup> As universidades, através de seus cursos ligados a comunicação têm um papel muito importante no campo do ensino, podendo oferecer oficinas diversas e produzir mídias com as crianças na perspectiva da integração com a comunidade.

de todos, é entendida como sendo de ninguém. Mas se a comunidade - mais do que ver a escola como uma espécie de terra prometida no horizonte que recua à medida que nos aproximamos dela, como diz Bourdieu - visse nesse espaço alguma outra possibilidade de acesso e inserção, o quadro poderia ser diferente. Utopia? Talvez. Se a utopia é essencial para quem trabalha com educação, não custa apostarmos nisso apoiados no poeta uruguaio Mário Benedetti, “Pra que serve a utopia”:

*Eu também  
me pergunto sempre.  
Por que ela  
está no horizonte.  
E se eu caminho  
dois passos  
ela se afasta  
dois passos.*

*E se eu me aproximo  
dez passos  
ela se coloca  
dez passos além.  
Para que serve a utopia?  
Para isso serve,  
Para caminhar.*

Assim, pensarmos essas luzes de arco-íris na escola, imaginando-a como estação cultural, pode significar a inspiração de que precisamos para caminhar. Quem trabalha com educação trabalha com regras e normas, mas também com desvios e transgressões, por isso insisto na possibilidade de imaginarmos outra escola. Uma escola que seja “usina de significação”, que transforme a vivência em experiência, que seja espaço de interação, aprendizagem, descoberta. Que seja, sobretudo, oportunidade para as diferentes dimensões da cidadania.

Com este trabalho penso ter respondido às questões inicialmente colocadas: Qual o papel do cinema na formação estético-cultural de crianças? Quais as possibilidades de mediação escolar na experiência da significação da relação entre crianças, filmes e cinema? Será que todo filme poder ser educativo, ou educativa é a relação que pode se estabelecer com os filmes? Como pensar a relação entre critérios de qualidade e adequação dos filmes em contextos formativos? Que representações, usos e apropriações crianças de diferentes contextos sócio-culturais fazem a partir dos filmes que assistem? No processo de apropriação dos filmes pelas crianças, como a mediação escolar pode potencializar a construção de significados como experiência estética, fruição, análise e produção? Procuro a seguir resumir as respostas a essas questões.

Considerando as relações entre as crianças e o cinema nos diferentes contextos sócio-culturais que foram cenários desta pesquisa, percebi movimentos especificamente locais e também de caráter universal. Pude observar que a significação aconteceu em várias instâncias, caracterizando **níveis de apropriação** diferenciados:

**Fruição:** apropriação espontânea que pode acontecer durante a exibição do filme ou depois da experiência num processo a longo prazo. Esta instância foi percebida por mim durante a

exibição do filme quando observava as reações das crianças em interação, e identificava níveis de fruições diferentes, da fruição lúdico-evasiva à educativa.

**Análise intencional:** apropriação conduzida por perguntas que levam a pensar nas formas e conteúdos do filme, afirmando, desequilibrando e reconstruindo hipóteses das idéias das crianças a respeito do filme. Esta instância foi objetivada através da discussão das respostas das crianças ao questionário e durante a entrevista, em que as diferentes interações no grupo tiveram um papel fundamental.

**Narração de experiências relacionando o filme à vida cotidiana:** apropriação sugerida através de possíveis relações de identificação, diferenciação e inspiração do filme com situações da experiência pessoal das crianças. Esta instância foi oportunizada nas situações criadas pelas entrevistas, em que as crianças, instigadas pela pesquisadora e por outras intervenções entre elas, ao narrar suas vivências davam-se conta de seus aprendizados e construíam significados.

**Produção:** apropriação objetivada na materialidade do conhecer fazendo, cooperando e se expressando através de diferentes linguagens. Esta instância foi constituída na intervenção da pesquisa através do percurso educativo proposto voltado à produção de um audiovisual feito pelas crianças.

Os **diferentes níveis de significação** da relação da criança com os “filmes em si” podem ocorrer em qualquer situação de prática cultural, e a relação com os “filmes para si” necessita da mediação intencional. Isso me leva a concluir que:

A significação em si pode se dar com qualquer filme e em qualquer circunstância, pois a compreensão é criativa e a ênfase está na criança, na sua relação com o filme como participação e experiência estética. No entanto, o espaço potencial desta relação sugere que alguns filmes mais do que outros favorecem a produção de significados relevantes no sentido de envolverem conhecimentos, aprendizagens e valores importantes para a formação ética e estética do ser humano. Alguns filmes mais do que outros sugerem que se pense sobre autonomia, emancipação, solidariedade através de arquétipos - e não estereótipos -, entendidos não apenas como pensamento elementar mas como fantasia, imagem poética e emoção voltada para algum tipo de ação. Já que a ênfase desse processo parece estar na criança e nas relações que ela estabelece com a cultura, é importante discutir a ampliação e a diversidade de repertórios, as qualidades dos filmes, a provisão cultural para a criança, os contextos de produção e consumo para além do caráter de homologação da cultura.

No plano da significação para si, todo filme pode ser educativo desde que possua a mediação adequada e intencional. Nesse caso, mais educativo que o filme em si pode ser a

relação que se estabelece com ele e que seria assegurada por diferentes formas de mediação: através da experiência de conversas, análises, perguntas e reflexões; e através da experiência de produções diversas. Disso resulta que nestas diferentes experiências de narração e apropriação é fundamental discutir a qualidade das mediações promovidas pelos educadores, bem como as qualidades da participação das crianças neste processo, que tem sua ênfase no espaço fronteiro entre escola, criança e cultura.

Neste sentido, com a elaboração do **Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes para crianças em contextos formativos** e das **Hipóteses de percurso educativo sobre cinema**, penso ter contribuído com alguns instrumentos teórico-práticos acerca da temática investigada. Espero que eles possam ser mais um elemento para ajudar professores e professoras a trabalhar cinema e educação e que possam também instigar outros profissionais ligados à produção de mídias a pensar na complexidade da relação da criança com o cinema e com a cultura<sup>1</sup>.

Espero também que este trabalho contribua para ajudar a vislumbrar os diferentes níveis da experiência da significação, lembrando que, por tudo o que vimos, esses níveis sugerem a importância da **tríplice mediação**: do filme, das crianças e da professora. Nessa triangulação, diversas conquistas podem ocorrer: as crianças podem aprender a desvelar sentidos do filme implícitos às linguagens, enriquecendo sua cultura e subjetividade; a professora pode ter sua sensibilidade aguçada com as subversões de sentido operadas pelas crianças; e o filme, como instrumento que possibilita e inspira estas e outras relações, pode ser atualizado no olhar de cada um, mas também ser objeto de releituras.

Essa mediação à relação entre aquele que ensina/aprende e aquele que olha/é olhado acontece em vários âmbitos. Um deles é a cumplicidade do espectador com o cinema (como instância que dá a ver e sabe que está sendo olhada). Outro é o próprio filme, que não sabe que está sendo olhado mas que constrói formas de olhar. Acontece ainda no âmbito da relação entre professora e crianças, que ensinam e que aprendem uns com os outros e entre si. Resguardando as devidas especificidades, papéis e lugares, autorias e autoridades de cada situação de mediação, é importante ter clareza sobre as diferentes dimensões da fruição. Uma delas, em que a sensibilidade e a emoção são fatores primordiais. E outra em que, além da

---

<sup>1</sup> Vale registrar que o projeto desenvolvido a partir da sugestão da pesquisa recebeu prêmio nacional concedido pelo MEC - "Prêmio Professores do Brasil" -, que escolheu 10 projetos da Educação Infantil e 10 projetos do Ensino Fundamental, entre 1.131 trabalhos inscritos. Em novembro de 2005 a professora da turma recebeu o valor de R\$ 5.000,00 mais troféu, certificado e viagem a Brasília. Embora possamos relativizar esse prêmio de incentivo ao Ensino Fundamental, criado como mecanismo de fortalecimento da Educação Básica, não deixa de ser um indicador do potencial da proposta elaborada na pesquisa e isso nos deixa feliz.

sensibilidade e emoção, a razão e a instrumentalização são predominantes, dimensão que é imprescindível na mediação escolar.

A consciência de que essa relação é múltipla pode enriquecer a participação estética e a experiência da significação que ali acontecem. Isso nos leva a descobrir que nem sempre as coisas são como acreditávamos que fossem e que conhecer também desequilibra a segurança do conhecimento estabelecido, permitindo saber que a estranheza e a subversão nos aproximam do que ainda não conhecemos.

Numa sociedade em que os meios de comunicação em geral são centrais e o cinema ou a fruição cinematográfica ocupa espaço importante, buscamos reunir o mundo do cinema e do audiovisual ao mundo da infância na escola. Se hoje a indústria cinematográfica propõe às crianças essencialmente mercadorias culturais de rápida fruição e veloz deterioração, é importante que a escola atue na contracorrente disso. Hoje mais do que nunca, é importante problematizar o cinema-mercadoria e seus modos de produção e recepção, difundindo o cinema como arte e como cultura, não só para assegurar que as crianças encontrem um patrimônio de filmes que constituem memória e base cultural para uma abordagem ativa do filme mas como possibilidade de (re)criação. O papel da escola neste sentido, além de difundir um certo gosto, uma certa paixão e uma certa cultura para uma forma cultural que não está no circuito comercial, é assegurar outras possibilidades de ver e também de fazer cinema.

Enfim, o cinema e a mídia-educação numa escola que seja centro de cultura podem se constituir em possibilidade de fruir, conhecer, analisar, significar o mundo e as *novas coisas do mundo* para nele saber fazer opções. Com este trabalho vimos que quando a criança se relaciona com as coisas do mundo, as nomeia, define, narra e cria, ela torna sua a cultura, num processo de criação como diálogo social. Se este trabalho possibilitou ver alguns arco-íris, tal como no *O Mágico de Oz*, e realizar travessias internas e externas - sendo Dorothy, Tia Em, Bruxa do Bem, Bruxa do Mal, Olívias, Valentinas -, espero que ele possa inspirar outras travessias a quem o ler...

“Completo-se uma jornada  
Chegar é cair na inércia  
De um ponto final.  
Na euforia da chegada,  
Há um convite irrecusável  
para uma nova partida”  
Helena Kolody



## Referências

- ADORNO, Theodor. “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” em ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento (Dialektik der Aufklärung)* trad. Guido de Almeida). Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Milton J. *Cinema, Arte da Memória*. Campinas, Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDERSEN, Neil, DUNCAN, Barry, PUNGENTE, John. Educação para a Mídia no Canadá. In CARLSSON, U. & FEILITZEN, C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação (Children and Media: image, education, participation)* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro (Between Past and Future)* trad. Mauro B. de Almeida). 4. ed. São Paulo, Perspectiva, 1997.
- ARROYO, Miguel. “O significado da infância” *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI/, 1994.
- AUMONT, Jacques et al. *A Estética do filme (Esthétique du film)* trad. Marina Appenzeller). Campinas, Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal (Estetika slovesnogo tvorčestva)* trad. a partir do francês Maria E. Pereira). 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem (Marxizm i filossófia iaziká)* trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). 9. ed. São Paulo, Annablume, 2002.
- BALÁZS, Bela. Nós estamos no filme. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.
- BARTHES, Roland. *Mitologias (Mythologies)* trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza). 10. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto (Le plaisir du texte)* trad. J. Guinsburg). 3. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 2002.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade* [organizador Teixeira Coelho]. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- BAZALGETTE, Cary. *Los medios audiovisuales en la educación primaria (Primary Media Education: a currículo statement)*. Traducción de Pablo Manzano) Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- BAZALGETTE, Cary & BUCKINGHAM, David. *In front of the children*. London, British Film Institute, 1995.

BAZALGETTE, Cary & STAPLES, Terry. Unshrinking the Kids: Children's Cinema and the Family Film. In BAZALGETTE, C. & BUCKINGHAM, D. *In front of the children. Screen Entertainment and young Audiences*. London, British Film Institute, 1995.

BECELLONI, Giovanni. Cosa significa educare nella nuova epoca. Che. Forse, è già cominciata. In BECELLONI, G. & SASSOLDI, Elisa (a cura di). *Inquietante presença: Media education e dintorni*. Firenze, Mediascape Edizioni, 2002.

BELLONI, Maria L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. "O lazer espetacularizado: cultura do narcisismo e indústria cultural". In Revista *Motrivivência*, ano 7, n.17, UFSC, 2001 A.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In BELLONI, Maria L. (org) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo, Loyola, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. (trad. Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura (Auswahl in Drei Bänden trad. Sérgio Paulo Rouanet)*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única (Einbahnstrasse – Berliner Kindheit um Neuzehnhundert – Denkbilder trad. Rubens Torres Filho e José C. M. Barbosa)* 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo (Auswahl in drei Bänden trad. José C. M. Barbosa e Hemerson A. Batista)* 3. ed. São Paulo, 1994a.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du Cinema, 2002.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 13. ed., São Paulo, Brasiliense, 2001.

BERTOLINI, Pietro (org.). *I bambini giudici della TV*. Rapporto di ricerca su una settimana di programmazione televisiva in "fascia protetta". Guerini e Associati, Milano, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *La distinzione (La distincion tradução de Guido Viale)*. Il Mulino, Bologna, 1983.

\_\_\_\_\_. *Sociologia* (trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmendi). São Paulo, Ática, 1983 A.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. (trad. Maria Alice S. Doria) São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e companhia (Jouets e compagnie trad. Maria Alice S. Doria)* São Paulo, Cortez, 2004.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação (Acts of meaning* trad. Sandra Costa). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Realidade mental, mundos possíveis (Actual minds, possible worlds* trad. Marcos A. G. Domingues). Porto alegre, Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *La cultura dell'educazione. Nuove orizzonti per la scuola (The culture of education* traduzione di Lucia Cornalba) Milano, Feltrinelli, 2002.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema no Brasil. In *Pro-posições* v.15 n.1(43). Unicamp, 2004.

BUCKINGHAM, David. *Crecer en la era de los medios (After the death of childhood: growing up in the age of electronic media* traducción de Roc Filella) Ediciones Morata, Madrid, 2000.

\_\_\_\_\_. *Moving images: understanding children's emocional responses to television*. Manchester e New York, Manchester University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. A posição da produção. A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens o Reino Unido. In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação (Children and Media: image, education, participation* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. London, Cambridge, 2004.

BUCKINGHAM, David. & GRAHAME, Jenny & SEFTON-GREEN, Julian. *Making Media: practical production in media education*. London, English & Media Centre, 1995.

BUÑUEL, Luis. Cinema: instrumento de poesia. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 2003 (p. 333-7).

CALVINO, Ítalo. *Fábulas Italianas (Fiabe italiane* trad. Nilson Moulin). São Paulo, Companhia da Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Por que ler os clássicos (Perché leggere i classici* trad Nilson Moulin) São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CAMPARI, Roberto. I miti del cinema americano. *Storia dei cinema mondiale - gli Stati Uniti*, II. Torino, Einaudi, 1999.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito (The power of myth* trad. Carlos F. Moisés). São Paulo, Palas Athena, 1990.

CAPPARELLI, Sergio. “Infância digital e cibercultura” (mimeo), 2002.

CARMINATI, Giulio. I ragazzi e la TV. Un'alisi dei riflessi sulla famiglia della fruizione televisiva. In GIANATELLI, R & RIVOLTELLA, P. *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*. Torino, Elle Di Ci, 1994.

CASSETTI, Francesco. *Teorie del Cinema 1945-1990*. 7. ed. Studi Bompiani, Milano, 2004.

CASETTI, F & DI CHIO, F. *Analisi del film*. 14. ed. Bompiani, Milano, 2004.

CASTELLANI, Leandro. *Leggere e scrivere audiovisivo: come conoscere, decodificare, vivere il linguaggio delle immagini nella scuola*. Brescia, La Scuola, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

CHAPLIN, Charles. *Vida e Pensamentos*. São Paulo, Martin Claret, 2002.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo, Iluminuras, 1999.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COSTA, Antonio. *Saber ver el cine*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1988.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo (La société du spectacle trad. Francisco Alves)*. Lisboa, Mobilis in Móbile, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Cinema I: a imagem-movimento (L'image-mouvement trad. Stella Senra)*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Cinema II: a imagem-tempo (L'image-temps trad. Eloísa de Araújo Ribeiro)*. São Paulo, Brasiliense, 2005.

DEWEY, John. *Vida e educação (The child and the curriculum e Interest and Effort in Education trad. Anísio Teixeira)* 10. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. *Esperienza e educazione (Experience and education trad. di Ernesto Codignola)* Milano, La Nuova Italia, 2004.

DI PASQUALE, Alessandro. *Il Cinema per ragazzi: aspetti distributivi e modalità di fruizione*. Tese de Laurea do Curso de Ciências dell'Educazione da Università Católica del Sacro Cuore di Milano, 2001.

DOANE, Mary Ann. A voz no cinema: articulação de corpo e espaço. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003 (p. 457-75).

DOZOL, Marlene. *Da figura do mestre*. Campinas, Autores Associados: São Paulo, Editora da USP, 2003.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudantes universitários e consumo de filmes: produção e apropriação de significados. In *Anais da 25ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2002 A.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vida, Godard* (trad. Mateus Araújo Silva). Cossac Naify, São Paulo, 2004.

EAGLETON, Terry. *A Ideologia da Estética (The ideology of the Aesthetic trad. Mauro S. R. Costa)*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

EBERT, Roger. *A magia do cinema: os cem melhores filmes analisados pelo crítico ganhador do prêmio Pulitzer* (*The greats movies* trad. Miguel Cohn). Rio de Janeiro, Ediouro, 2004.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados* (*Apocalittici e integrati* trad. Pérola de Carvalho). São Paulo, Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. (*Six walks in the fictional woods* trad. Hildegard Feist). São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

EGAN, Kieran. *A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas* (*The educated mind* trad. Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme* (*Film form and film sense* trad. Teresa Otoni). Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. Da literatura ao cinema: uma tragédia americana. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 2003.

EPSTEIN, Jean. O cinema do diabo. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 2003.

EUGENI, Ruggero. *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero, Milano, 1999.

FANTIN, Monica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

\_\_\_\_\_. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 2003.

\_\_\_\_\_. Fragmentos e imagens de crianças no cinema - a inversão do olhar. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.

FERREIRA, Manoela e CAMELO, João. As fitas da Infância ou... dialogando a partir de imagens cinematográficas de crianças. In *Educação, Sociedade & Culturas* n.17. Porto, Edições Afrontamento, 2002.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação* (*Televisión y educación* trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. 2. ed, Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

FLORES, Tatiana M. Por que assistimos à violência da Televisão. In CARLSSON, U e FEILITZEN, C. A criança e a violência na mídia (*Children and Media Violence* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (*École et culture* trad. Guacira Lopes Louro) Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* (trad. Roberto Machado). 7. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo* (trad. M. Allendesalar). Barcelona, Paidós, 1990.

FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fada* (*L'interprétation des contes de fées* trad. Maria Elci B. Barbosa). São Paulo, Edições Paulinas, 1990.

FREINET, Celestin. *A educação do trabalho* (*L'éducation du travail* trad. Maria E. Galvão Pereira). Martins Fontes, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *La scuola del fare* (tradução de Roberto Eynard). Junior, Bergamo, 2002.

FURTADO, Jorge. Democracia e controle remoto. ZH, Segundo Caderno, p.3, 15.06.02

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método I* (*Wahrheit und methode* trad. Flavio P. Meurer) Petrópolis, Vozes, Bragança Paulista, Editora Universitária São Francisco, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em W. Benjamin*. Perspectiva, São Paulo, 1994.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo, Cultrix, 1984.

\_\_\_\_\_. *Culturas híbridas* (trad. Heloíza P. Cintrão e Ana Regina Lessa) 3. ed. São Paulo, Editora da USP, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. São Paulo, ECA/USP, Tese de Doutorado, 1998.

\_\_\_\_\_. “Aqui e lá: crianças do fim-do-mundo e o mundo pela TV” in CORSEUIL, A. e CAUGHIE, J. (orgs.) *Palco, tela e página*. Florianópolis, Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. *Anais da 24ª Intercom*. Campo Grande, 2001.

\_\_\_\_\_. A imaginação no contexto da recepção. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*. VII, n. 1. Santa Maria, UFSM, 2003.

\_\_\_\_\_. A imaginação infantil e as histórias da TV. In *Construir notícias*. Recife, Multimarcas Editoriais, n.21, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. & OROFINO, Bebel. A Pesquisa de Recepção com Crianças: Mídia, Cultura e Cotidiano. *Anais da COMPÓS*, Rio de Janeiro, 2002.

GURAN, Milton. “Fotografar para descobrir fotografar para contar” In *Cadernos de Antropologia e Imagem*. Rio de Janeiro, 10(1):155-65, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. (trad. Adelaine La Guardia Resende). Belo Horizonte, Editora UFMG, Brasília, UNESCO, 2003.

HODGE, Bob e TRIPP David. *Children and television: a semiotic approach*. Cambridge, Polity Press, 1986.

JACQUINOT, Geneviève & LEBLANC, Gérard (orgs.). *Appunti per una lettura del cinema e della televisione (Les genres télévisuels dans l'enseignement)*. Editoriale Scientifica, Napoli, 1999.

JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil (Les voies de l'imaginaire enfantin. Les contes. Les poèmes. Le réel* tradução Juan J. Utrilla) Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

JOBIM e SOUZA, Solange. & GARCIA, Claudia & CASTRO Lucia (orgs). *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro, Raval, 1997.

JOBIM e SOUZA, Solange & BARCELOS, José D. Cinema, narrativa e subjetividade. In JOBIM e SOUZA, Solange (org) *Subjetividade em questão. A infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.

JOBIM e SOUZA, Solange, RIBES, Rita D., SALGADO, Raquel. Pesquisando Infância e Televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. *Anais da 25ª. Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2002.

KINCHELOE, Shirley & STEINBERG, Joe (orgs). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

KINCHELOE, Joe. “Esqueceram de mim” e “Bad to the Bone”: o advento da infância pós-moderna”. In STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe (orgs.) *Cultura infantil a construção corporativa da infância (Kinderculture – The corporate construction of childhood* trad. George E. J. Brício). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogias profanas: danças, piruetas e mascaradas*. (trad. Alfredo Veiga-Neto) 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

LEITE, M. Isabel. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In LEITE, M. Isabel e OSTETTO, Luciana (orgs) *Arte, infância e formação de professores*. Campinas, Papirus, 2004.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VIGOTSKI, L. LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (trad. Maria P. Villalobos). 4. ed. São Paulo, Ícone, 1992.

LEVER, F, RIVOLTELLA, P.C, ZANACCHI, A (orgs.). *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*. Torino-Roma: Eri-Elledici-Lsa, 2002.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

LOPES, José S. M. & TEIXEIRA, Inês A.C. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

LUZ, Rogério. "Sujeito e narração no cinema". In *Cadernos de subjetivação*. São Paulo, PUC-SP, n.1, v.3, 1995.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. Brasiliense, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *A televisão levada a sério*. 3. ed., SENAC, São Paulo, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. (De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides) 2. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2001.

MASTERMANN, Len. *A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90* (*A rationale for media education in Media Education in 1990's Europe* tradução de Giana Cappello). Editrice La Scuola, Brescia, 1997.

MAUERHOFER, Hugo. A psicologia da experiência cinematográfica. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.

MC MAHON, Barrie e QUIN, Robin. As crianças australianas e a mídia-educação, participação e divertimento. In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (*Children and Media: image, education, participation* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. In XAVIER, Ismail (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.

METZ, Christian. *La significazione nel cinema* (*Essais sur le signification au cinéma*) Milano, Bompiani, 1975.

\_\_\_\_\_. *Cinema e Psicanalisi* (*Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma* tradução Daniela Orati). Marsilio Editori, Venezia, 2002.

\_\_\_\_\_. História/discurso. Nota sobre dois voyeurismos. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 2003.

\_\_\_\_\_. O dispositivo cinematográfico como instituição social. Entrevista com Christian Metz. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.

MONTEIRO, Marialva & BULLARA, Bete. *Cinema, uma janela mágica*. Rio de Janeiro, Memórias Futuras, Cineduc, 1991.

MORCELLINI, Mario. *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Franco Angeli, Milano, 2004.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.

MOSCONI, Elena. Il cinema nella prassi educativa: una prospettiva pragmatica. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, 2005.



MOUËLLIC, Gilles. *La musica al cinema. Per ascoltare i film (La musique de film. Pour écouter le cinéma* tradução Elga Mugellini). Strumenti Cahiers Cinema. Torino, Lindau, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. Contexto, São Paulo, Contexto, 2003.

OROFINO, M. Isabel. *Mídias e Mediação escolar: pedagogia dos meios e a construção de visibilidade*. (mimeo), 2005.

PACHECO, Elza “Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada” In *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, Papirus, 1998.

PAREYSON, Luigi. *Estética. Teoria della formatività*. 3. ed. Tascabili Bompiani, Milano, 2002.

PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo eretico*. Milano, Garzanti Editore S.P.A, 1972.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone, 1986.

\_\_\_\_\_. A criança e a produção cultural. In ZILBERMAN, Regina (org) *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_\_\_. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo, Summus, 1990 A.

\_\_\_\_\_. A cultura das ruas. In PACHECO, Elza (org) *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo, Loyola, 1991.

PINTO, Manoel. *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto, Afrontamento, 2000.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância (The disappearance of childhood* trad. Suzana M. de Carvalho e José L. de Melo) Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

PRINSLOO, Jeanne. Educação para a Mídia na África do Sul no Final do Século XX: o renascimento da fênix ou a morte do cisne? In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação (Children and Media: image, education, participation* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.

REIA-BATISTA, Vitor. Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema. In *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidade Internacional de Andalucia, La Rabida, 1995.

REUTER, Yves. *Análise da Narrativa: o texto, a ficção e a narração (L'analyse du récit* trad. Mario Pontes) Rio de Janeiro, Difel, 2002.

RICOEUR, Paul. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In SACKS, Sheldon (org). *Da metáfora*. São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mass media, educazione, formazione. In MASTERMANN, Len. *A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*. Editrice La Scuola, Brescia, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). *L'audiovisivo e la formazione: metodi per l'analisi*. Cedam, Padova, 1998.

\_\_\_\_\_. *Come Peter Pan: educazione, media e tecnologie oggi*. Santhià, Grafica Santhiense, 1998.

\_\_\_\_\_. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci, Roma, 2002.

\_\_\_\_\_. Il cinema luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, 2005.

\_\_\_\_\_. *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, Editrice La Scuola, 2005 A.

RUSHDIE, Salman. *O Mágico de Oz*. (*The wizard of Oz* trad. Rolf Wyler). Rocco, Rio de Janeiro, 1997.

SABAT, Ruth F. Filmes infantis como máquina de ensinar. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2002.

SACHS, Sheldon (org.). *Da metáfora*. São Paulo, Educ, 1992.

SARMENTO, M. & PINTO, S. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In (orgs.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga, Portugal, Centro de Estudos da Criança, p.7-28, 1997.

SARMENTO, Manuel J. A infância: paradigmas, correntes e perspectivas. (mimeo) Florianópolis, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (*Children and Media: image, education, participation* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.

SORLIN, Pierre. *Estetiche dell'audiovisivo*. La Nuova Italia, Firenze, 1997.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massas*. (trad. Heloísa Jahn). São Paulo, Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. *Introdução à teoria do cinema* (*Film theory: an introduction* trad. Fernando Mascarello). Campinas: Papirus, 2003.

TAGLIABUE, Carlo. *Cinema e vita quotidiana*. Elledici, Torino, 2001.

TAYLOR, Mark e SAARINEN, Esa. *Imagologies: media philosophy*. London, Routledge, 1994.

TOBIN, Joseph. *Good Guys don't wear hats: children's talk about the media*. Teacher College, Columbia University, 2000.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (*Estetika slovesnogo tvorchestva* trad. do francês Maria E. Pereira). 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997

THOMPSON, John B. *Mezzi di comunicazione e modernità: una teoria sociale dei media* (*The media and modernity. A social theory of the media* tradução de Paola Palminiello). Bologna, Il Mulino, 1998.

TONUCCI, Francesco. *La città dei bambini*. Roma-Bari, GLF Editori Laterza, 1996.

\_\_\_\_\_ *Se i bambini dicono: adesso basta!* Roma-Bari, GLF Editori Laterza, 2002.

TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos: escritos sobre cinema*. (*Le plaisir des yeux: écrit sur le cinema* trad. André Telles). Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

TUFTE, Birgitte. A Educação para a Mídia na Europa com foco especial nos países nórdicos. In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (*Children and Media: image, education, participation* trad. Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar). São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.

TURKLE, Sherry. *A vida no ecrã* (trad. Paulo Farias). Relógio d'Água, Lisboa, 1997.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social* (*Film as social practice* trad. Mauro Silva). Summus Editorial, São Paulo, 1988.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas* (*The writer's journey* trad. Ana Maria Machado). Rio de Janeiro, Ampersand, 1997.

XAVIER, Ismail (org). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 2003.

\_\_\_\_\_ Cinema: revelação e engano. In NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_ O olhar e a cena – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo, Cosac & Naify, 2003 A.

WILLIAMS, Raymond. *Televisione. Tecnologia e forma culturale*. (*Television: technology and cultural form* tradução de Enrico Menduni). Editori Riuniti, Roma, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. (*Philosophische untersuchungen* trad. Marcos G. Montagnoli). Petrópolis, Vozes, 1994.

YÚDICE, George. Posmodernidad y capitalismo transnacional en América Latina. In GARCÍA CANCLINI, Néstor (org). *Cultura y pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Mexico, 1991.

ZIPES, Jack. *Romper el hechizon.*: una vision politica de los cuentos folcloricos y maravillosos (*Breaking the magical spell* traducción Vanina Cúccaro). Buenos Aires, Lume, 2001.

\_\_\_\_\_. *Oltre il giardino: l'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter.* (*Sticks and stones* traduzione di Ilva Tron). Milano, Mondadori, 2002.

## ANEXOS

### ESTRUTURA ESCOLAR ITALIANA E CARTAS ITALIANAS

#### Estrutura escolar italiana

**Asilo nido:** 6m a 3 anos

**Scuola dell'Infanzia** 3 anos - 3 a 5 anos

Duas professoras por turma

**Scuola dell' Obbligo** 13 anos (8 + 5 ) – 5 a 17 anos

(O último ano de Scuola dell'Infanzia já é “obbligo”)

- **Scuola Primaria** (antiga scuola elementar) 5 anos: 5/6 a 10/11 anos

Duas a três professoras que acompanham a escolaridade por 5 anos:

. língua italiana, história, geografia, artes/imagem

. matemática, ciências, informática

. língua estrangeira, música, religião

- **Scuola Secondaria di 1º grado** (antiga scuola media) 3 anos: 11 a 14 anos

Oito a dez professores

Exame final: organizado pelo estado ao final deste ciclo para obtenção do título de acesso ao sistema de Liceo

-**Scuola Secondaria di 2º grado** (antiga scuola superiore) 5 anos ( 2 + 3 )

-Liceo: clássico, científico, artístico, scienze umane, tecnologico, economico, linguistico, musicale e coreutico

-Istruzione professionale

Exame final: organizado pelo estado para obtenção de título necessário ao ingresso na universidade

**Università** (3+2 ou 3+2+3)

Ingresso conforme pontuação obtida no exame da scuola secondaria; alguns cursos realizam provas específicas

-Laurea di Base/trienale: 3 anos

Frequência não é obrigatória, com 2 a 3 exames orais por semestre em cada disciplina. No final do curso, apresentação da Tese di Láurea. Título: Dottor

- Master de 1º livello: 1 ano (este curso pode ser escolhido por quem não quer fazer a Laurea Specialistica)

-Laurea Specialistica: 2 anos (nível de pós-graduação) Título: Dottore Magistrale

(Formação mínima exigida para o ingresso na carreira docente)

-Master de 2º livello: 1 ano.

-Dottorato di Ricerca: 3 anos

Ingresso através de prova escrita, entrevista, exame oral e escrito sobre língua estrangeira. Atualmente o trabalho discente durante o curso é feito diretamente com o orientador e/ou grupo de pesquisa, não há disciplinas específicas, apenas o master class, que são encontros mensais com temas gerais.

Apresentação da tese no final. Título: Dottor di Ricerca

Esta estrutura do doutorado italiano está em discussão visando se adequar aos outros programas de doutorado da comunidade europeia que possuem sistema de aulas com disciplinas obrigatórias.

## Correspondência entre níveis de ensino da estrutura escolar italiana e brasileira

## Escola Italiana

## Escola Brasileira

[illegible]

Treviglio, 28 novembre 2005

Cari amici di Florianopolis,

noi, bambini di Treviglio, abbiamo visto insieme a scuola il filmato che ci avete inviato, ci è piaciuto molto perché pensiamo che siate stati davvero bravi a realizzarlo.

Attraverso le immagini e le didascalie ci avete fatto scoprire qualcosa della vostra terra: il Brasile

Abbiamo visto come è la vostra città, la scuola che frequentate e i giochi che vi piacciono. E' stato insolito per noi vedere che, pur abitando in luoghi così distanti, i giochi che facciamo sono molto simili. Ci ha incuriosito la lotta che alcuni di voi facevano sulla spiaggia, qualcuno ha detto che è una specie di arte marziale tipica del Brasile... ci piacerebbe saperne di più.

Siamo rimasti incantati dalla meraviglia del mare dalle acque cristalline e della spiaggia lunghissima; noi non abbiamo dei luoghi naturali così belli vicino alla città e siamo rimasti colpiti dal contrasto tra le immagini della città formata da grandi e moderni grattacieli e tutto attorno spazi verdi, boschi, mare e spiagge bellissime.

Anche l'albero centenario che sorge al centro della città è uno spettacolo indimenticabile, nessuno di noi ha mai visto un albero così grande.

Ci è piaciuta molto la presentazione che ognuno di voi ha fatto di se stesso, avremmo voluto mandarvi anche noi delle fotografie con nostre notizie ma una legge in Italia ci vieta di far circolare attraverso Internet foto di bambini.

Noi pensavamo che la vita dei bambini in Brasile fosse economicamente più povera della nostra, dal filmato ci non notiamo invece grandi differenze se non per le abitazioni che sembrano più modeste e più spoglie di arredi rispetto alle nostre.

Allegate a questa lettera vi spediremo delle foto della nostra scuola completate dai nostri commenti, è un lavoro che stiamo facendo in modo un po' affrettato in questo momento, quindi ci piacerebbe avere la possibilità di ricontattarvi dopo le vostre vacanze e continuare la nostra corrispondenza.

Via auguriamo di trascorrere delle belle vacanze... a noi aspetta l'inverno, qui fa già molto freddo pensate che venerdì scorso ha persino nevicato!

Un grande saluto e a risentirci presto.

I bambini delle classi 5 di Treviglio

## VI RACCONTIAMO LA NOSTRA SCUOLA

### La scuola

La nostra scuola è un edificio molto grande, quest'anno ospita i bambini di 20 classi, ciascuna composta in media da 20 o 25 bambini.

Intorno alla scuola c'è un giardino spazioso circondato da una cancellata di cemento.

Appena entri dal cancello ti trovi davanti una larga scalinata sopra la quale c'è un grande balcone con esposte due bandiere: quella europea e quella italiana.

La nostra scuola si chiama "Cesare Battisti", costui era un cittadino austriaco, ma partecipò alla prima guerra mondiale insieme all'esercito italiano per far sì che la provincia di Bolzano venisse unita all'Italia.

(Anita – Debora)

### Il giardino

La nostra mattinata a scuola è "spezzata" da un lungo intervallo di 30 minuti.

Quando facciamo l'intervallo noi bambini abbiamo a disposizione uno spazio molto grande, tutto attorno alla scuola, dove giocare tutti insieme.

Una parte di questo spazio si chiama "cupola" perché c'è una costruzione con un tetto rotondo attorno alla quale c'è un grande prato verde pieno di fiori, molte siepi che formano dei labirinti e anche alberi con poche foglie.

Durante l'intervallo il prato verde, visto dall'alto, sembra un mondo sommerso da bambini.

La parte con meno erba verde si trova dopo una lunga siepe, questo è lo spazio dove i bambini (soprattutto maschi) giocano tranquillamente a calcio, a rugby o a nascondino.

A volte questa parte di giardino è molto sporca perché ci sono dei bambini che buttano per terra le carte delle merendine: non abbiamo ancora trovato un modo perché tutti si responsabilizzino a tenere pulito questo spazio di gioco.

Il nostro grande giardino prosegue anche dietro la palestra, lì è spesso occupato dalle bambine che fanno giochi tranquilli, preparano spettacoli e balletti o chiacchierano tra di loro.

Come avrete capito siamo molto contenti di questo spazio libero attorno alla scuola.

(Simone - Sofia)

### La classe

La nostra classe è abbastanza grande e i suoi muri sono tappezzati da molti cartelloni; noi bambini siamo disposti a ferro di cavallo, con anche tre banchi davanti e due in mezzo: questo ci facilita nei momenti di conversazione perché tutti ci possiamo vedere..

Abbiamo una lavagna molto grande su cui le maestre scrivono righe e righe di parole! Però tra armadi, cartelloni e banche in questa classe non c'è più spazio!

Su un lato della classe ci sono tre finestre e, sul davanzale di quella centrale, ci sono delle belle piante fiorite, coltivate da noi.

Appena entri ti puoi accorgere di quanto siamo casinisti in questa classe: le chiacchiere che facciamo a volte si sentono anche da fuori e spesso lasciamo cartacce in terra e disordine sui banchi!!! Che sgridate le nostre maestre!

(Giulia V. - Claudio)

### L'aula di informatica

Nella nostra scuola c'è un'aula che è la più tecnologica: l'aula di informatica.

Questa sala contiene diversi computer, uno dei quali è collegato a un proiettore.



Questa sala è usata da tutti: le maestre per preparare i lavori e stendere le nostre pagelle, noi bambini per imparare a impraticirci nell'uso del computer.

I lavori che impariamo a fare sono: scrivere testi utilizzando il programma "word", colorare e disegnare con "Power Point".

A noi bambini piace molto lavorare in quest'aula, ma purtroppo è l'unica ed è da condividere con tutte le altre classi della scuola perciò la possiamo usare solo in certi periodi... a noi piacerebbe utilizzarla più spesso.

(Brigitte – Andrea)

## La palestra

Durante la scuola le attività fisiche, motorie e sportive le pratichiamo in palestra: uno spazio grande dove lavorare con il corpo, fare percorsi e giochi divertenti.

In palestra abbiamo la possibilità di fare giochi di squadra come pallavolo, basket o palla battaglia.

In una stanzetta sono raccolti diversi attrezzi (cerchi, corde, palle, ostacoli, clavette...) che possiamo usare per costruire percorsi o per attività di atletica.

Le ore di ginnastica sono spesso le preferite da noi bambini.

(Walter – Giulia R.)

## La mensa

Quando noi siamo a scuola, ogni giorno andiamo a mangiare in un salone chiamato mensa.

La mensa è un salone grande che riesce a contenere quasi tutti i bambini della scuola.

Il cibo della mensa è molto nutriente, ma a molti bambini non piace.

Sulle pareti della mensa ci sono dei cartelli molto simpatici che ti fanno venire la voglia di mangiare.. Questo spazio comune è molto pulito e ordinato e a ogni bambino è assicurata una abbondante razione di cibo. Le signore che ci servono sono molto gentili e disponibili.

La mensa è per noi un'occasione per poter parlare con i nostri compagni, visto che durante le lezioni le maestre non ce lo permettono. Ogni classe occupa un suo spazio nel grande salone.

Un lato negativo di questo momento della giornata sono le nostre chiacchiere: facciamo molto rumore, le voci rimbombano nel grande salone e ad alcune persone, sia grandi che piccole, dà molto fastidio.

Nella mensa rimarranno rinchiusi per sempre le nostre numerose voci!

(Chiara – Karim)

## I giochi sportivi

Nella nostra scuola ogni anno si svolgono due manifestazioni che coinvolgono tutte le classi: la giornata della "Corsa campestre" e quella dei "Giochi della gioventù".

La corsa campestre, negli ultimi anni, consiste in un percorso lungo 400 metri che si svolge attorno a un lago artificiale (una ex cava di ghiaia) situato nelle vicinanze di Treviglio.

I giochi della gioventù, invece, li facciamo nello spazio attorno alla scuola, ogni classe si cimenta in varie specialità: lancio del giavellotto, staffetta, giochi con palloni...

Alla fine di ognuna di queste giornate avviene la premiazione e tutti i bambini ricevono una medaglia di partecipazione, mentre i primi arrivati vivono l'emozione di essere premiati sul podio.

Per noi bambini sono due giornate molto divertenti nelle quali ognuno di noi si impegna molto per mettere in mostra le proprie capacità.

(Federica)